

## Evaluation des Projekts "Abschlussquote erhöhen - Berufsfähigkeit steigern"

Solga, Heike; Kohlrausch, Bettina; Kretschmann, Claudia; Fromm, Sabine

Veröffentlichungsversion / Published Version  
Abschlussbericht / final report

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:  
SSG Sozialwissenschaften, USB Köln

### Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Solga, H., Kohlrausch, B., Kretschmann, C., & Fromm, S. (2010). *Evaluation des Projekts "Abschlussquote erhöhen - Berufsfähigkeit steigern"*. (IAB Forschungsbericht : Aktuelle Ergebnisse aus der Projektarbeit des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 05/2010). Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesagentur für Arbeit (IAB). <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-308209>

### Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer Deposit-Lizenz (Keine Weiterverbreitung - keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use:

This document is made available under Deposit Licence (No Redistribution - no modifications). We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

# IAB-Forschungsbericht 5/2010

Aktuelle Ergebnisse aus der Projektarbeit des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung

## Evaluation des Projekts „Abschluss- quote erhöhen – Berufsfähigkeit steigern“

Heike Solga  
Bettina Kohlrausch  
Claudia Kretschmann  
Sabine Fromm

# Evaluation des Projekts „Abschlussquote erhöhen – Berufsfähigkeit steigern“

## Abschlussbericht

Vorgelegt vom:  
Soziologischen Forschungsinstitut (SOFI)  
an der Georg-August-Universität Göttingen

Prof. Dr. Heike Solga (SOFI)  
Dr. Bettina Kohlrausch (SOFI)  
Claudia Kretschmann (M.A.) (SOFI)  
Dr. Sabine Fromm (SOFI)

Mit der Publikation von Forschungsberichten will das IAB der Fachöffentlichkeit Einblick in seine laufenden Arbeiten geben. Die Berichte sollen aber auch den Forscherinnen und Forschern einen unkomplizierten und raschen Zugang zum Markt verschaffen. Vor allem längere Zwischen- aber auch Endberichte aus der empirischen Projektarbeit bilden die Basis der Reihe.

By publishing the Forschungsberichte (Research Reports) IAB intends to give professional circles insights into its current work. At the same time the reports are aimed at providing researchers with quick and uncomplicated access to the market.

# Inhaltsverzeichnis

Zusammenfassung.....	4
Abstract .....	4
1 Einleitung.....	5
1.1 Projektbeschreibung und Leitfragen der Evaluation.....	6
1.2 Durchführung der Evaluation.....	8
2 Profil der Projektteilnehmer/innen, Berufsstarterklassen und Standorte .....	13
2.1 Charakteristika der Schüler/innen der Berufsstarterklassen (im Vergleich zu normalen Hauptschulklassen) .....	13
2.1.1 Schulische Leistungen, soziale Kompetenzen und kognitive Grundfähigkeiten der Schüler/innen zu Beginn des 2. Halbjahres der 8. Klasse (Projektstart) ..	14
2.1.2 Die Schullaufbahn der Projektschüler/innen: Frühe Erfahrungen des Scheiterns .....	21
2.1.3 Soziodemographische und -ökonomische Merkmale der Schüler/innen .....	22
2.1.4 Fluktuation: Welche Schüler/innen haben das Projekt vorzeitig verlassen?...	26
2.2 Welche Klassen besuchten die Projektschüler/innen und von wem wurden sie unterrichtet und betreut?.....	29
2.2.1 Leistungsniveau und soziales Lernumfeld von Berufsstarterklassen .....	29
2.2.2 Schulzufriedenheit und Klassenklima .....	33
2.3 Standorte und Implementation des Projekts .....	35
2.3.1 Standorte .....	36
2.3.2 Implementierung von Berufsstarterklassen an den verschiedenen Standorten .....	40
2.4 Erfahrungen der Schüler/innen im Praktikum.....	48
3 Erfolg des Projekts AQB1 .....	52
3.1 Deskriptive Analysen des Erfolgs des Projekts AQB1 .....	52
3.1.1 Schulabschluss .....	53
3.1.2 Zugang zu einem Ausbildungsplatz .....	57
3.1.3 Verbesserungen der Berufsorientierungen .....	60
3.1.4 Veränderung der schulischen Leistungen.....	64
3.1.5 Veränderungen in den Sozialkompetenzen und der individuellen Handlungsregulation .....	69
3.1.6 Strategien der Schüler/innen bei der Suche nach einem Ausbildungsplatz ...	74
3.2 Multivariate Analysen zu Erfolgsfaktoren des Projekts AQB1 .....	79
3.2.1 Determinanten des Leistungsniveaus am Ende der 9. Klasse.....	79
3.2.2 Erfolgsfaktoren für den Zugang zu einem Ausbildungsplatz.....	97
4 Zusammenfassung der Ergebnisse entlang der vier Benachteiligungsprozesse und Möglichkeiten der Übertragbarkeit des Projekts AQB1 .....	108
5 Methodische Ausführungen .....	122
5.1 Konstruktion der Kontrollgruppe.....	122
5.2 Hinweise zu den Modellen .....	124
Literaturverzeichnis .....	125

## **Zusammenfassung**

Der vorliegende Forschungsbericht basiert auf der Evaluation des Projekts „Abschlussquote erhöhen – Berufsfähigkeit steigern (AQB1)“. Das Modellprojekt stellt den Versuch dar, die Übergangschancen benachteiligter Hauptschüler/innen zu verbessern. In sogenannten Berufsstarterklassen, in denen die Jugendlichen gesondert unterrichtet wurden, sollten durch Praxistage sowie durch den Einsatz von sogenannten Berufsstartbegleiter/innen ab der 8. Klasse die Praxisbezüge, Berufsorientierung und Lernmotivation erhöht werden. In Bezug auf die beiden Hauptziele des Projekts AQB1 - das Erreichen des Hauptschulabschlusses und ein erfolgreicher Übergang in eine Ausbildung - war das Projekt AQB1 grundsätzlich erfolgreich: 92% der Schüler/innen, die bis zum Ende an dem Projekt AQB1 teilgenommen haben, haben einen einfachen Hauptschulabschluss erworben. Betrachtet man nur die Jugendlichen, die nach der 9. Klasse – also nach Ende der Projektlaufzeit – die Schule verlassen haben, dann haben 47% der Teilnehmer/innen am Projekt AQB1 (verglichen mit 38% der Schulabgänger/innen aus den Kontrollklassen) eine Ausbildung begonnen. Dies ist ein großer Erfolg. Die berichteten Erfolgszahlen werden allerdings durch die sehr hohe Fluktuation aus dem Projekt gemindert. Darüber hinaus war das Projekt AQB1 nicht für alle Teilnehmer/innen erfolgreich. Für Schüler/innen mit guten Abschlussleistungen und für Mädchen ist die Projektteilnahme in Hinsicht auf die Chancen, einen Ausbildungsplatz zu erlangen, als eher negativ einzuschätzen.

## **Abstract**

The present research report is based on the evaluation of the project „increasing graduation quota – enhancing occupational capacities“. The model project is an attempt to increase chances on a successful transition from school to occupational training of low qualified young people. The project seeks to increase the occupational orientation, the learning motivation and practical relevance of education by establishing so called „career starting classes“, in which the students are taught separately, supervised by „career start tutors“ and attend two days of practical training a week.

With regard to the two main objectives of the project – a successful graduation and transition into occupational training – the project in general has been successful. 92 per cent of the students, who have been attending the whole project have graduated from school successfully. Focusing on young people who left school after the 9<sup>th</sup> grade – which means after the project period has ended – 47 per cent of the project's participants (compared to 38 per cent of students attending a control class) have started with occupational training, which is a great success. However, the success of the project is limited by a high turn over rate. An even more important limitation results from the fact that the project has not been successful for particular groups of students: for students with good school achievements and for female students the participation in the project has been negative with respect of their chances to obtain an apprenticeship place after leaving school.

# 1 Einleitung

Der vorliegende Forschungsbericht basiert auf der Evaluation des Projekts „Abschlussquote erhöhen – Berufsfähigkeit steigern“ (im Folgenden als „AQB1“ bezeichnet<sup>1</sup>). Er verfolgt zwei Anliegen. Zum einen soll die Wirksamkeit des Projekts analysiert werden. Die (forschungspraktischen) Möglichkeiten und Grenzen eines solchen Evaluationsvorhabens werden im Methodenteil, im Anhang dieses Berichtes, ausführlich diskutiert.

Zum anderen sehen wir den vorliegenden Bericht als Referenzstudie für weitere Forschungsvorhaben, die ähnliche Ansätze zur Förderung gering qualifizierter Jugendlicher evaluieren. In vielen Bundesländern gibt es Ansätze, den Unterricht für gering qualifizierte Jugendliche stärker praxisorientiert zu gestalten, zumeist mit ein bis zwei Praxistagen pro Woche oder mehreren Blockpraktika im Betrieb. Ziel dieser Maßnahmen, gefördert durch die Länder und/oder die Bundesanstalt für Arbeit, ist es, leistungsschwachen Förder- und Hauptschüler/innen bereits in der Schulzeit stärker praxis- und berufsorientiert zu unterrichten und ihre Ausbildungsreife zu erhöhen, um dadurch ihre Chancen für den Übergang in eine Ausbildung zu verbessern. Dazu werden in Hauptschulen häufig Extraklassen eingerichtet. In Bayern heißen sie z. B. Praxisklassen, in Niedersachsen Berufsstarterklassen, in Hessen Schub-Klassen, in Nordrhein-Westfalen „Betrieb und Schule“ und in Hamburg „PraxisLerntag“. Bisher liegen nur wenige systematische und keine vergleichende Evaluationen dieser Projekte vor. Um die Wirksamkeit dieser oder ähnlicher Projekte allerdings miteinander vergleichen zu können, bedarf es einer sehr ausführlichen Darstellung der Komposition der an den Hauptschulen neu entstandenen Klassen. Nur so kann bei Vergleichen festgestellt werden, inwieweit die Schülerpopulationen der Klassen mit der Population ähnlicher Projekte übereinstimmen. Erst dann kann die Wirksamkeit überhaupt verglichen werden. Um einen Vergleich zu den AQB-Klassen in Niedersachsen zu ermöglichen, wird im Folgenden den Wirkungsanalysen des Projekts ein ausführlicher deskriptiver Teil vorangestellt, der detailliert Auskunft darüber gibt, wie die im vorliegenden Forschungsbericht evaluierten Berufsstarterklassen zusammengesetzt sind.

Grundlage der Analysen ist eine Längsschnittuntersuchung, die im Zeitraum von Februar 2007 bis Oktober 2008 durch das Soziologische Forschungsinstitut Göttingen (SOFI) durchgeführt wurde. In dieser Zeit wurden die am Projekt teilnehmenden Jugendlichen und Jugendliche einer Kontrollgruppe insgesamt 4-mal befragt. Darüber hinaus fand eine schriftliche Befragung der mit der Betreuung der Jugendlichen beauftragten Lehrkräfte (Berufsstarterklasse und Kontrollgruppe) und der Berufsstartbegleiter/innen sowie der Praktikumsbetriebe der Jugendlichen der Berufsstarterklassen statt. Ferner wurden sechs teilnehmende Beobachtungen der Dienstbesprechungen der Steuerungsgruppe (bestehend aus einem Vertreter der Regionaldirektion der Arbeitsagentur, des Projektträgers Bildungswerk Niedersächsische

---

<sup>1</sup> Dies ist die Projektbezeichnung, die vor Ort verwendet wurde.

Wirtschaft sowie dem Kultusministerium) und der regionalen Amtsbesprechungen mit den Schuldirektoren der Projektschulen (im ersten Projekthalbjahr) sowie 88 Experteninterviews an verschiedenen Schulstandorten mit dem Lehrpersonal im weiteren Sinne (Lehrkräfte, Berufsstartbegleiter/innen, Sozialpädagoge/innen, Schulleitungen), mit Praktikumsbetrieben und Mitarbeiter/innen der regionalen Arbeitsagenturen durchgeführt.

## 1.1 Projektbeschreibung und Leitfragen der Evaluation

Das Modellprojekt „Abschlussquote erhöhen - Berufsfähigkeit steigern“ (AQB1) der Regionaldirektion Niedersachsen-Bremen der Bundesagentur für Arbeit und des Landes Niedersachsen stellt einen innovativen Versuch dar, präventiv die Übergangschancen besonders benachteiligter Jugendlicher zu verbessern. Das Projekt wurde vom *Bildungswerk der Niedersächsischen Wirtschaft* BNW (als Projektträger) realisiert.

Es startete im zweiten Halbjahr der 8. Klasse des Schuljahres 2006/2007 (bzw. Anfang 2007). Ziel des Projekts war es, die Chancen von schulabschlagsgefährdeten Jugendlichen für den Erwerb eines einfachen Hauptschulabschlusses sowie den Zugang zu einer voll qualifizierenden Ausbildung zu verbessern. An 24 Schulen in Niedersachsen wurden dazu „Berufsstarterklassen“ (für den Zeitraum von Februar 2007 bis Juli 2008 bzw. vom 2. Halbjahr Klasse 8 bis zum Ende der 9. Klasse) eingerichtet. Die Klassen setzten sich sowohl aus Schüler/innen der 8. Klasse der jeweiligen „Standortschule“, sowie aus Schüler/innen umliegender Schulen zusammen. Zentrales Auswahlkriterium für die Teilnahme am Projekt war, dass es sich bei den Projektteilnehmer/innen um akut abschlussgefährdete Schüler/innen handeln solle. In diesen Berufsstarterklassen, in denen die Jugendlichen gesondert unterrichtet wurden, sollten durch Praxistage sowie durch den Einsatz von sogenannten Berufsstartbegleiter/innen die Praxisbezüge, Berufsorientierung und Lernmotivation erhöht werden. Wie in Kapitel 2.3.2 noch ausführlicher diskutiert wird, waren die Aufgaben der Berufsstartbegleiter/innen sehr vielfältig, ein gemeinsamer Schwerpunkt der Arbeit lag auf dem Aufbau von Kontakten zu den Praktikumsbetrieben.

Das Soziologische Forschungsinstitut Göttingen (SOFI) wurde mit der Evaluation dieses Projekts beauftragt. Vor dem Hintergrund der beschriebenen Ziele des Projekts werden folgende *Erfolgskriterien* angelegt:

Hinsichtlich des schulischen Erfolgs

- Erwerb eines Hauptschulabschlusses nach erfolgreichem Bestehen der 9. Klasse
- Verbesserung der sozialen Kompetenzen
- Verbesserung der schulischen Leistungen (Noten).

Hinsichtlich des Ausbildungserfolgs

- Aufnahme einer voll qualifizierenden Ausbildung (unabhängig von der Finanzierung dieser Ausbildung) oder Vorliegen eines Ausbildungsvertrages im September 2008 (letzter Befragungszeitpunkt).

Ferner wurde auch als Erfolg gewertet, wenn der eine oder die andere Jugendliche, der/die am Projekt teilgenommen hat, nach der 9. Klasse in eine reguläre 10. Klasse gewechselt ist - auch wenn dies nicht Ziel und Fokus des Projekts gewesen ist.

Als nicht erfolgreich (im Sinne der Zielstellungen des Projekts) sind Übergänge von Jugendlichen in berufsvorbereitende Maßnahmen (wie bspw. ins Berufsvorbereitungsjahr/BVJ) zu bewerten. Diese Übergangswege würden für leistungsschwache Jugendliche aufgrund der Absolvierung der allgemeinen 12-jährigen Schulpflicht in Niedersachsen auch ohne Teilnahme am Projekt AQB1 üblicherweise erfolgen. Aufgrund des Alters und der Schulpflicht sind bei den untersuchten Jugendlichen folgende Übergänge nur in Ausnahmefällen möglich: Eintritt in eine Beschäftigung sowie Sonstiges (z. B. Wehrdienst, soziales Jahr und anderes). Die Erfolgsdimensionen sowie die dazugehörigen Erfolgsindikatoren sind in Tabelle 1 ausgewiesen. Zugleich wurden die Erfolgsindikatoren nach wichtigen Ursachenfaktoren, durch die leistungsschwache Jugendliche beim Übergang in die Ausbildung und den Arbeitsmarkt benachteiligt sind, gruppiert (vgl. Solga 2005).

**Tabelle 1:**

**Erfolgsdimensionen und Evaluationsindikatoren für das Projekt „Abschlussquote erhöhen - Berufsfähigkeit steigern“ (AQB1)**

Ursachenfaktoren	Erfolgsdimension	Evaluationsindikatoren
Verdrängung (Wettbewerbsnachteile)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Verbesserung der Schulleistungen</li> <li>- Erreichen eines Schulabschlusses</li> <li>- Verbesserung der sozialen Kompetenzen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vergleich der Zeugnisnoten: Beginn - Ende des Projekts</li> <li>- Anteil der Schulabgänger/innen mit einem Schulabschluss</li> <li>- Vergleich der sozialen Kompetenzen: Beginn - Ende des Projekts</li> </ul>
Diskreditierung (negative Kompetenzzuschreibungen)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Positive Screening-Prozesse für die Jugendliche bei den Betriebspraktika (mit sog. „Klebeffekt“)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Anteil der Jugendlichen, die in einem Praktikumsbetrieb eine Ausbildungsstelle erhalten haben</li> </ul>
Soziale Verarmung (Schlechte Suchressourcen)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Erhöhte Bewerbungsaktivitäten</li> <li>- Verbesserte Berufsorientierung</li> <li>- Qualitativ bessere Bewerbungsaktivitäten</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Qualität und Quantität der Bewerbungen</li> <li>- Vergleich der Ausbildungspläne: Beginn - Ende des Projekts</li> <li>- Suchwege für Ausbildungsstellen</li> <li>- Arten der Kontaktaufnahme zu potenziellen Ausbildungsbetrieben</li> </ul>
Stigmatisierungsgefahr (Selbstselektionsprozesse aufgrund von Erfahrungen des Scheiterns)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Erhöhung der Lern- und Leistungsmotivation</li> <li>- Stärkung der individuellen Handlungsfähigkeit der Jugendlichen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vergleich der Fehlzeiten in der Schule: Beginn - Verlauf des Projekts</li> <li>- Vergleich von Selbstwirksamkeit und Selbstwertgefühl: Beginn - Ende des Projekts</li> </ul>



Die Zielgruppe des Projekts sind *akut abschlussgefährdete Schüler/innen*, d. h. Schüler/innen, von denen am Ende des ersten Halbjahres der 8. Klasse angenommen wurde, dass sie den Hauptschulabschluss mit hoher Wahrscheinlichkeit *nicht* erreichen würden. In der vorliegenden Evaluation wird geprüft, inwieweit der Besuch einer Berufsstarterklasse bei diesen Jugendlichen dazu beigetragen hat, die o. g. Ziele des Projekts zu erreichen. Dazu gilt es, folgende Leitfragen der Evaluation mit diesem Bericht zu beantworten:

- (1) Sind die Schüler/innen mit dem Besuch einer Berufsstarterklasse mit einer höheren Wahrscheinlichkeit erfolgreich, als wenn sie (weiterhin) eine „normale“ Hauptschulklasse besucht hätten?

Um diese Frage beantworten zu können, wurden im Rahmen der Untersuchung nicht nur die Teilnehmer/innen des Projekts, sondern auch Schüler/innen einer Kontrollgruppe befragt (Zur Konstruktion der Kontrollgruppe siehe die Ausführungen im Anhang). So kann untersucht werden, ob Schüler/innen mit ähnlichen Voraussetzungen sich in einer Berufsstarterklasse erfolgreicher entwickelt haben als ohne Besuch. Sollte diese erste zentrale Leitfrage positiv beantwortet werden können, muss in einem nächsten Schritt untersucht werden, worauf dieser Erfolg im Einzelnen zurückzuführen ist - d. h. inwieweit der Erfolg genuin auf den Besuch einer Berufsstarterklasse zurückgeführt werden kann oder nicht (d. h. durch andere Faktoren verursacht wurde). Sollte die Antwort auf diese Frage negativ ausfallen, ist gleichfalls nach den Ursachen zu suchen.

- (2) Hatten die Implementationsfaktoren des Projekts AQB1 einen positiven Effekt auf die Zieldimensionen des Projekts?

Hier gilt es näher zu untersuchen, inwieweit Besonderheiten bei der Implementation, z. B. Zahl der Praxistage oder Gestaltung der Beziehung zu Praktikumsbetrieben für soziale Kompetenzzuwächse, den Erwerb des Hauptschulabschlusses und/oder den Übergang in eine Ausbildung eine Rolle spielen.

- (3) Inwieweit wurde die Ausbildungsplatzsuche durch Standortfaktoren beeinflusst?

Ferner sind die lokalen Bedingungen des Ausbildungs- sowie des Arbeitsmarktes für die Platzierung auf dem Ausbildungsmarkt bei der Evaluation zu berücksichtigen.

## **1.2 Durchführung der Evaluation**

Entsprechend den dargestellten Erfolgsdimensionen, Erfolgsindikatoren und zentralen Leitfragen der Evaluation waren mehrere Befragungen der gleichen Jugendlichen (Panel-Erhebung) über den Projektzeitraum notwendig. Zum einen waren eine so genannte „Null- bzw. Ausgangsmessung“ zu Beginn des Projekts und eine „Zielmessung“ am Ende des Projekts sowie eine Verbleibs-/Erfolgsmessung erforderlich. Zum anderen sollte die Befragungszeit der Jugendlichen 45 Minuten pro Interview nicht überschreiten. Angesichts der vielfältigen benötigten Informationen ergab sich daraus die Notwendigkeit von insgesamt drei Befragungen zwischen

Beginn und Ende des Projekts sowie einer vierten Befragung ca. drei Monate nach Projekt-/Schulende (Ende September/Anfang Oktober 2008).

#### *Zeitliche Abfolge der Klassenraum-Befragungen*

Die ersten drei Befragungswellen fanden als *Klassenraum-Befragungen* statt:

- April 2007 = Beginn des 2. Halbjahres der 8. Klasse
- Februar 2008 = Beginn des 2. Halbjahres der 9. Klasse (zusätzlich die Durchführung der Tests zu verbalen und figuralen Grundfähigkeiten)
- Juni 2008 = Ende der 9. Klasse.

Dabei wurden die Schüler/innen im Klassenverband (während oder teilweise auch nach der Unterrichtszeit) durch Mitglieder des Evaluationsteams befragt. Mit dieser Methode konnten sehr zuverlässige Daten erhoben sowie eine sehr hohe Ausschöpfungsquote und eine geringe Panelmortalität erreicht werden.<sup>2</sup>

Die vierte Erhebungswelle fand Ende September / Anfang Oktober 2008 (3 Monate nach Projektende) statt. Die Jugendlichen wurden dazu in einem computerunterstützten Telefoninterview (sog. CATI-Interview) zu ihrem tatsächlichen Verbleib nach Projekt- bzw. Schulende befragt. Die Konzeption und Durchführung der Interviews wurde in Kooperation mit dem Zentrum für empirische Sozialforschung am Institut für Sozialwissenschaft der Humboldt-Universität Berlin (Lehrstuhl Professor Bernd Wegener) realisiert. In Tabelle 2 sind die Fallzahlen und Ausschöpfungsquoten für die vier Erhebungswellen ausgewiesen.

Mit den vorliegenden Fallzahlen konnte im Evaluationsprojekt eine deutlich höhere Fallzahl als ursprünglich im Angebot geplant, erreicht werden (siehe Tabelle 5 des Angebots). Diese Erhöhung ist insbesondere einer höheren Fallzahl bei den Kontrollklassen geschuldet (1. Befragungswelle = 446 statt 234; 4. Befragungswelle = 402 statt 117). Bei den Berufsstarterklassen wurde eine etwas geringere Fallzahl erreicht, bei insgesamt deutlich höheren Ausschöpfungsquoten als im Angebot geplant (1. Befragungswelle = 386 statt 404), da zum ersten Befragungszeitpunkt (zwei Monate nach Projektstart) weniger Schüler/innen am Projekt AQB1 teilgenommen haben, als ursprünglich seitens der Auftraggeber geplant (N = 432 statt geplanter ca. 500 Schüler/innen), und die Fluktuation im Projekt mit ca. einem Viertel der Schüler/innen sehr hoch war. Gleichwohl haben an der 4. Befragungswelle mit 256 Schüler/innen aus Berufsstarterklassen deutlich mehr Jugendliche an der Befragung teilgenommen, als geplant. Diese insgesamt positive Entwicklung der verfügbaren Fallzahlen ist der Tatsache geschuldet, dass für die Evaluation Klassenraumbefragungen statt Individualbefragungen der Jugendlichen (außerhalb der Schule), wie im Angebot genannt, durchgeführt werden konnten und die Incentives

---

<sup>2</sup> Unterstützt wurde dies dadurch, dass die Jugendlichen jeweils ein kleines Präsent erhalten haben (z. B. Kugelschreiber, Schlüsselbänder und ähnliches) sowie für jeden an der Befragungswelle teilnehmenden Jugendlichen 5 EUR in die Klassenkasse gezahlt wurde.

(siehe Fußnote 2 sowie ein Gutschein im Wert von 10 EUR für die Teilnahme an der 4. Welle) bei den Jugendlichen sehr gut aufgenommen wurden.

*Durchführung der Befragung der Klassenlehrer/innen, Berufsstartbegleiter/innen und Praktikumsbetriebe*

Im Rahmen der Evaluation wurden schriftliche (halb-)standardisierte Befragungen der jeweiligen Klassenlehrer/innen und Berufsstartbegleiter/innen (*Lehrkräfte*) an den 27 Schulen (die an der Evaluation bis zum Ende teilgenommen haben) über ihren individuellen und professionellen Hintergrund und die Implementation des Projekts durchgeführt. Ferner wurden sie gebeten, einen einseitigen Beurteilungsbogen zu jedem/jeder der von ihnen betreuten Jugendlichen auszufüllen.

Im Projektangebot war geplant worden, mit diesem Personenkreis insgesamt drei schriftliche Befragungen durchzuführen (Null- und Vergleichsmessung der berufsrelevanten Kompetenzen der Jugendlichen sowie zum soziodemografischen Hintergrund des Lehrpersonals). Die geplante Nullmessung konnte nicht im ersten Projekthalbjahr erfolgen, da die beteiligten Lehrkräfte zu stark durch die Implementation der Berufsstarterklassen beansprucht waren. Bei der Befragung im zweiten Projekthalbjahr begegneten die Lehrkräfte der Befragung äußerst skeptisch. Dies äußerte sich in einem sich über mehrere Monate hinziehenden Rücklauf der Fragebögen. Die Rücklaufquote betrug schließlich nach mehrfachen Erinnerungen sowie einigen Gesprächen vor Ort bei den Berufsstartbegleiter/innen 96% (n = 22), bei den Lehrer/innen der Berufsstarterklassen 96% (n = 22) und bei den Lehrer/innen der Kontrollklassen 74% (n = 20). Bedingt durch diese Schwierigkeiten sowie die hohen Arbeitsbelastungen der Lehrkräfte im Projekt wurde nur eine Befragung im November/Dezember 2007 durchgeführt (in der die Inhalte der geplanten Befragungen 1 und 2 zusammengefasst wurden). Auf die dritte Befragung, der Wiederholungsmessung der Bewertungsbögen für die Jugendlichen (im Mai/Juni 2008), wurde vor diesem Hintergrund verzichtet. Damit können Veränderungen in der Einschätzung der Jugendlichen durch das Lehrpersonal nicht untersucht werden.

**Tabelle 2:****Fallzahlen und Ausschöpfungsquoten<sup>1)</sup>**

	<b>Teilnehmer/innen am Projekt AQB1: Berufsstarterklassen</b>	<b>Kontrollgruppe Schüler/innen der Parallelklassen</b>	<b>Realisierte Fallzahlen</b>	<b>Geplante Fallzahlen des Ange- bots</b>
1. Welle (04/2007)				
Brutto Stichprobe <sup>2)</sup>	432	497		
Ausschöpfung	89%	90%		
Realisierte Fallzahl	386	446	832	638
2. Welle 2 (02/2008)				
Abbrecherquote <sup>3)</sup>	16%	10%		
Brutto Stichprobe	359	507		
Ausschöpfung	89%	90%		
Realisierte Fallzahl	321	457	778	530
3. Welle (06/2008)				
Abbrecherquote <sup>3)</sup>	2%	1%		
Brutto Stichprobe	351	522		
Ausschöpfung	81%	89%		
Realisierte Fallzahl	284	466	750	530
4. Welle (09-10/2008)				
Brutto Stichprobe	298	459		
Ausschöpfung	86%	88%		
Realisierte Fallzahl	256	402	658	359
Verfügbare Fallzahlen für die Evaluation <sup>4)</sup> :				
a) Teilnahme an Wel- le 1 <u>und</u> Welle 3	255	358	613	
b) Davon Teilnahme an Welle 4 (Verbleib)	223 87%	311 87%	534	
b1) Davon in der Schule verblieben	32 14%	221 71%	253	
b2) Davon die Schule verlassen	191 86%	90 29%	281	

**Anmerkungen:**

- 1) Die Hauptschule Rosa-Parks in Hannover hat die Teilnahme am Projekt während der Projektlaufzeit abgebrochen. Diese Schule stellte hinsichtlich der Implementation des Modellprojekts eine Besonderheit dar. Die am Projekt teilnehmenden Schüler/innen wurden weiterhin in ihren Ausgangsklassen unterrichtet und nur teilweise in einer „Berufsstarterklasse“ für besonderen Unterricht und die Praktikumstage zusammengefasst. Bedingt durch das Ausscheiden wurde die Rosa-Parks-Hauptschule in den Analysen nicht berücksichtigt. Damit verringert sich die Anzahl der Projektschulen von 24 auf 23 Schulen. Für die Analysen mit den 4 externen Kontrollklassen stehen damit 27 Schulen zur Verfügung.
- 2) Zur Bruttostichprobe gehören jeweils all jene Jugendlichen, die zum jeweiligen Befragungszeitpunkt am Projekt teilgenommen haben bzw. Schüler/innen der Kontrollklassen waren. Hierbei handelt es sich um Jugendliche, die von Anfang an am Projekt teilgenommen haben oder erst später ins Projekt aufgenommen wurden; bei den Kontrollklassen sind es jeweils die Schüler/innen, die diese Klassen zum Befragungszeitpunkt besucht haben.
- 3) Die Abbrecherquote ist der Anteil der Jugendlichen, die seit der vorangegangenen Befragungswelle aus den Berufsstarter- bzw. Kontrollklassen ausgeschieden sind.
- 4) In die Evaluationsanalysen können nur diejenigen Schüler/innen berücksichtigt werden, die an der Ausgangs- und Zielmessung (1. und 3. Befragungswelle) teilgenommen haben; bei den Analysen hinsichtlich des tatsächlichen Verbleibs nach Projekt-/Schulende nur diejenigen, für die Informationen über ihren Verbleib (4. Befragungswelle) vorliegen.

Quelle: Datensatz „Abschlussquote erhöhen - Berufsfähigkeit steigern“, 2007-2009, SOFI.

Auch die Praktikumsbetriebe der Schüler/innen der Berufsstarterklassen wurden im November 2007 mit einem (halb-)standardisierten Fragebogen zu Informationen zum Betrieb und zur Beurteilung der berufsrelevanten persönlichen Kompetenzen des/der im Betrieb betreuten Jugendlichen gebeten. Die Bruttostichprobe waren die Betriebe für jene Jugendlichen der Berufsstarterklassen, die an der 1. Welle teilgenommen haben,  $n = 386$ . Die Rücklaufquote der auswertbaren Fragebögen betrug 33% ( $n = 128$  ausgefüllte Fragebögen). Viele der zurückgeschickten Fragebögen konnten jedoch den Jugendlichen nicht eindeutig zugeordnet werden, da die Betriebe nicht der Aufforderung gefolgt sind, den Namen des Jugendlichen zu vermerken (und zumeist auch keine Betriebsadresse angegeben haben) ( $n = 50$  Fragebögen). Daher können die Bewertungsbögen für die Jugendlichen durch die Betriebe bei den Individualanalysen berücksichtigt werden.

Des Weiteren wurden zur Exploration der Einstellungen gegenüber leistungsschwachen Schüler/innen (Diskreditierungsgefahr) in den Experteninterviews mit Schulleitungen, Lehrer/innen, Berufsstartbegleiter/innen, Sozialpädagogen/innen, Praktikumsbetrieben sowie Mitarbeiter/innen in den örtlichen Arbeitsagenturen Informationen erhoben.

#### *Standortanalysen zur Situation des Ausbildungsmarktes*

Für die Einbettung der Ausbildungschancen von Jugendlichen in die lokale Gelegenheitsstruktur - und eine daran orientierte Evaluation der Wirksamkeit der Maßnahmen des Modellprojekts AQB1 - war der Zugang zu regionalisierten Daten der Bundesagentur für Arbeit notwendig. Die Beschaffung der gewünschten statistischen Informationen gestaltete sich jedoch schwierig, da Informationen entweder nicht vorhanden oder nicht zugänglich waren (trotz Unterstützung seitens der Regionaldirektion Niedersachsen-Bremen der Bundesagentur für Arbeit).

In den Evaluationsanalysen werden folgende Informationen - auf Ebene des jeweiligen Arbeitsagentur-Bezirks - berücksichtigt:

- Arbeitslosenquote von Personen unter 25 Jahren (2008) („Jugendarbeitslosenquote“)<sup>3</sup>
- Entwicklung des Arbeitskräfte- und Qualifikationsbedarfs bei Beschäftigten mit Hauptschul-/Realschulabschluss und Berufsabschluss als Differenz zwischen 2004 und 2006 („Nachfrageentwicklung von Arbeitskräften mit Hauptschulabschluss“)<sup>4</sup>

---

<sup>3</sup> Bundesagentur für Arbeit, Online: <http://www.arbeitsamt.de/hst/services/statistik/detail/index.html>.

<sup>4</sup> Berufsbildungsbericht 2008, Tabelle 13 „Ausgewählte Indikatoren zur regionalen Ausbildungsstellen- und Arbeitsmarktsituation 2007 nach Arbeitsagenturbezirken“ (Online: [www.bmbf.de/pub/bbb\\_08.pdf](http://www.bmbf.de/pub/bbb_08.pdf)).

- Angebots-Nachfrage-Relation der Ausbildungsstellen (2007)<sup>5</sup>
- Die drei häufigsten Berufswünsche von Bewerber/innen mit Hauptschulabschluss (2006/2007)<sup>6</sup>
- Anteil der Neuabschlüsse in diesen Wunschberufen an allen neu abgeschlossenen Ausbildungsverträgen (2006/2007) (Diese Daten liegen nicht differenziert nach Schulabschluss vor).

Diese statistischen Informationen werden durch Informationen aus Expertengesprächen mit Mitarbeiter/innen der Arbeitsagenturen sowie der Praktikumsbetriebe flankiert. Des Weiteren wurde für jeden Schulstandort die Siedlungsstruktur erhoben.

## **2 Profil der Projektteilnehmer/innen, Berufsstarterklassen und Standorte**

Im Folgenden wird dargestellt, wie und unter welchen Bedingungen das Projekt AQB1 umgesetzt wurde. Hier geht es nicht um eine Abschätzung des Erfolgs des Projekts, sondern um einen deskriptiven Überblick über die Struktur der Berufsstarterklassen (Kapitel 2.1 und 2.2), der Implementation des Projekts an den unterschiedlichen Standorten und der regionalen Standortfaktoren (Kapitel 2.3) sowie der Praktikumsanbindung der Schüler/innen der Berufsstarterklassen (Kapitel 2.4). Darüber hinaus wird in Kapitel 2.1.4 mit einer Fluktuationsanalyse (d. h. wer hat das Projekt vorzeitig verlassen?) eine erste Aussage darüber vorgenommen, für welche Jugendlichen das Projekt nicht erfolgreich gewesen ist.

### **2.1 Charakteristika der Schüler/innen der Berufsstarterklassen (im Vergleich zu normalen Hauptschulklassen)**

In der Leistungsbeschreibung des Projekts wurden abschlussgefährdete Hauptschüler/innen als Zielgruppe des Projekts AQB1 benannt. In den Experteninterviews wurde deutlich, dass in der Wahrnehmung der Klassenlehrer/innen, Berufsstartbegleiter/innen und Sozialpädagoge/innen der Berufsstarterklassen neben diesem eher schulleistungsbezogenen Auswahlkriterium auch eine Reihe weiterer Problemlagen bei der Auswahl der Schüler/innen einbezogen wurden. Dazu gehörten vor allem Verhaltensauffälligkeiten, kognitive Einschränkungen und Probleme im sozialen Umfeld der Schüler/innen. Vor dem Hintergrund dieser Einschätzung wird im Folgenden die Gruppe der Schüler/innen von Berufsstarterklassen in Bezug auf schulischen Leistungen, Sozialkompetenzen und individuellen Handlungsregulationen sowie ihre soziodemografischen und -ökonomischen Merkmalen beschrieben. Zentrale Fragestellung dieser Darstellungen ist: Welche Schüler/innen haben die Be-

---

<sup>5</sup> Bundesagentur für Arbeit, Online: <http://www.arbeitsamt.de/hst/services/statistik/detail/index.html>.

<sup>6</sup> Bundesagentur für Arbeit, Online: <http://www.arbeitsamt.de/hst/services/statistik/detail/index.html>.

rufsstarterklassen besucht - und wie unterscheiden sie sich von den Schüler/innen „normaler“ Hauptschulklassen (d. h. der befragten Parallelklassen)?

### **2.1.1 Schulische Leistungen, soziale Kompetenzen und kognitive Grundfähigkeiten der Schüler/innen zu Beginn des 2. Halbjahres der 8. Klasse (Projektstart)**

Inwieweit trifft die Einschätzung der Lehrer/innen und Berufsstarter/innen zu, dass nicht nur leistungsschwache Schüler/innen für die Berufsstarterklassen ausgewählt wurden, sondern auch häufig Schüler/innen, die in „normalen“ Hauptschulklassen zu den „Problemfällen“ gehören?

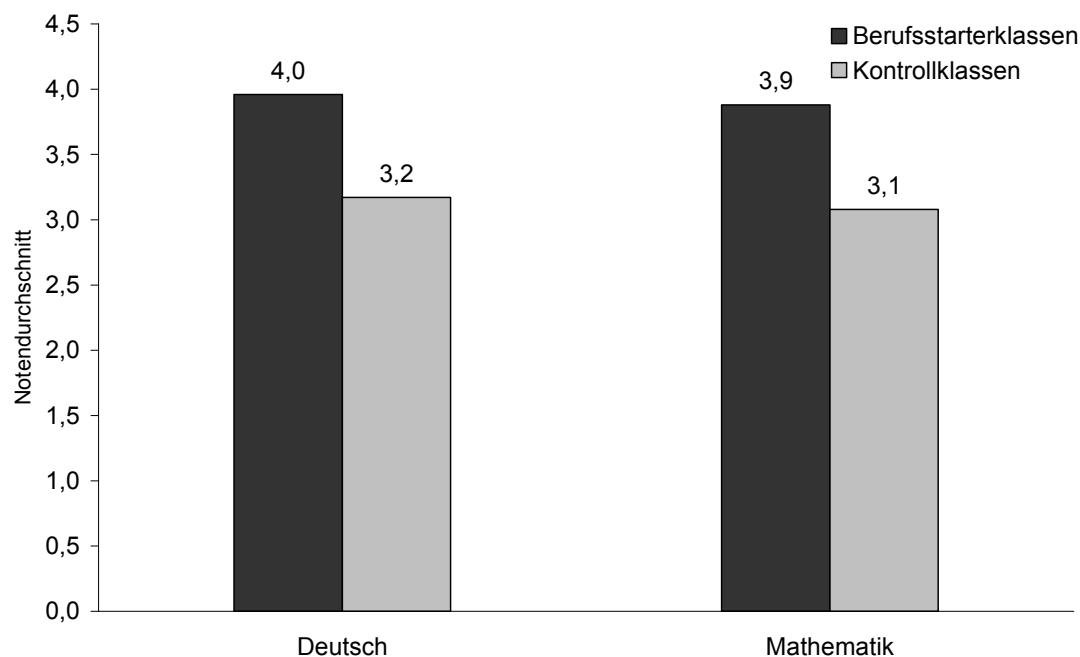
*Schulische Leistungen:* Hinsichtlich der schulischen Leistungen zu Beginn des Projekts zeigt sich, dass die Schüler/innen der Berufsstarterklassen sowohl im Fach Deutsch als auch Mathematik deutlich schlechtere Schulleistungen aufwiesen als die Schüler/innen der Parallel- bzw. Kontrollklassen (siehe Abbildung 1). Die Schüler/innen hatten im Fach Deutsch auf dem Zeugnis des ersten Halbjahres der 8. Klasse im Durchschnitt die Note 4 und in Mathematik die Note 3,9 (Kontrollklassen Deutsch: 3,2; Mathematik: 3,1). Rund 21% der Berufsstarter Schüler/innen hatten eine 5 oder 6 in Deutsch und ca. 30% eine 5 oder 6 in Mathematik (Kontrollklassen Deutsch: 1%; Mathematik: 5%). Gleichwohl gab es auch in den Berufsstarterklassen (sehr) gute Schüler/innen. 4% der Schüler/innen hatten in Deutsch die Note 1 oder 2 und 10% in Mathematik (Kontrollklassen Deutsch: 15%; Mathematik: 26%).

Insgesamt ist festzuhalten: Vorwiegend leistungsschwache Schüler/innen wurden für den Besuch einer Berufsstarterklasse ausgewählt. Jedoch gibt es auch Projektteilnehmer/innen, die angesichts ihrer Fachnoten in Deutsch und Mathematik nicht als „akut abschlussgefährdet“ gelten können.



### Abbildung 1:

**Zeugnisnoten<sup>1)</sup> des ersten Halbjahres der 8. Klasse in Deutsch und Mathematik (Durchschnitte der beiden Untersuchungspopulationen)**



<sup>1)</sup> Selbstausskunft der Schüler/innen in der 1. Befragung.

n = 243 Schüler/innen aus Berufsstarterklassen und 326 aus Kontrollklassen

Quelle: Datensatz „Abschlussquote erhöhen - Berufsfähigkeit steigern“, 2007-2009, SOFI.

*Kognitive Grundfähigkeiten:* Welche Unterschiede im Lernpotenzial, d. h. den kognitiven Grundfähigkeiten stehen hinter den Leistungsunterschieden von Schüler/innen aus Berufsstarter- und Kontrollklassen? Zur Messung wurden zwei Subtests aus dem Intelligenz-Struktur-Test 2000R (I-S-T 2000R) verwendet: *Analogien* (zur Erfassung verbaler kognitiver Grundfähigkeiten) und *Matrizen* (zur Erfassung figuraler kognitiver Grundfähigkeiten).<sup>7</sup> Es handelt sich dabei um Messungen der sogenannten *fluiden* kognitiven Grundfähigkeiten, die deutlich weniger als *kristalline* kognitive Grundfähigkeiten von den konkreten Lerngelegenheiten abhängig sind (vgl. Cattell 1987; Solga et al. 2005). Die Tests wurden mit den befragten Schüler/innen in der 2. Befragungswelle (Februar 2008) durchgeführt, d. h. am Ende des ersten Schulhalbjahres von Klasse 9.<sup>8</sup>

Der Vergleich der Testergebnisse bestätigt die Annahme der Lehrkräfte, die sie in den Experteninterviews äußerten: Das Niveau der kognitiven Grundfähigkeiten war bei den Schüler/innen der Berufsstarterklassen deutlich niedriger als bei den Schüler/innen der „normalen“ Hauptschulklassen (siehe Abbildung 2). Der Unterschied in den figuralen Testergebnissen war etwas größer als bei den verbalen Testergeb-

<sup>7</sup> Dieses Instrument ist für Personen ab 15 Jahren einsetzbar (vgl. Amthauer et al. 2001).

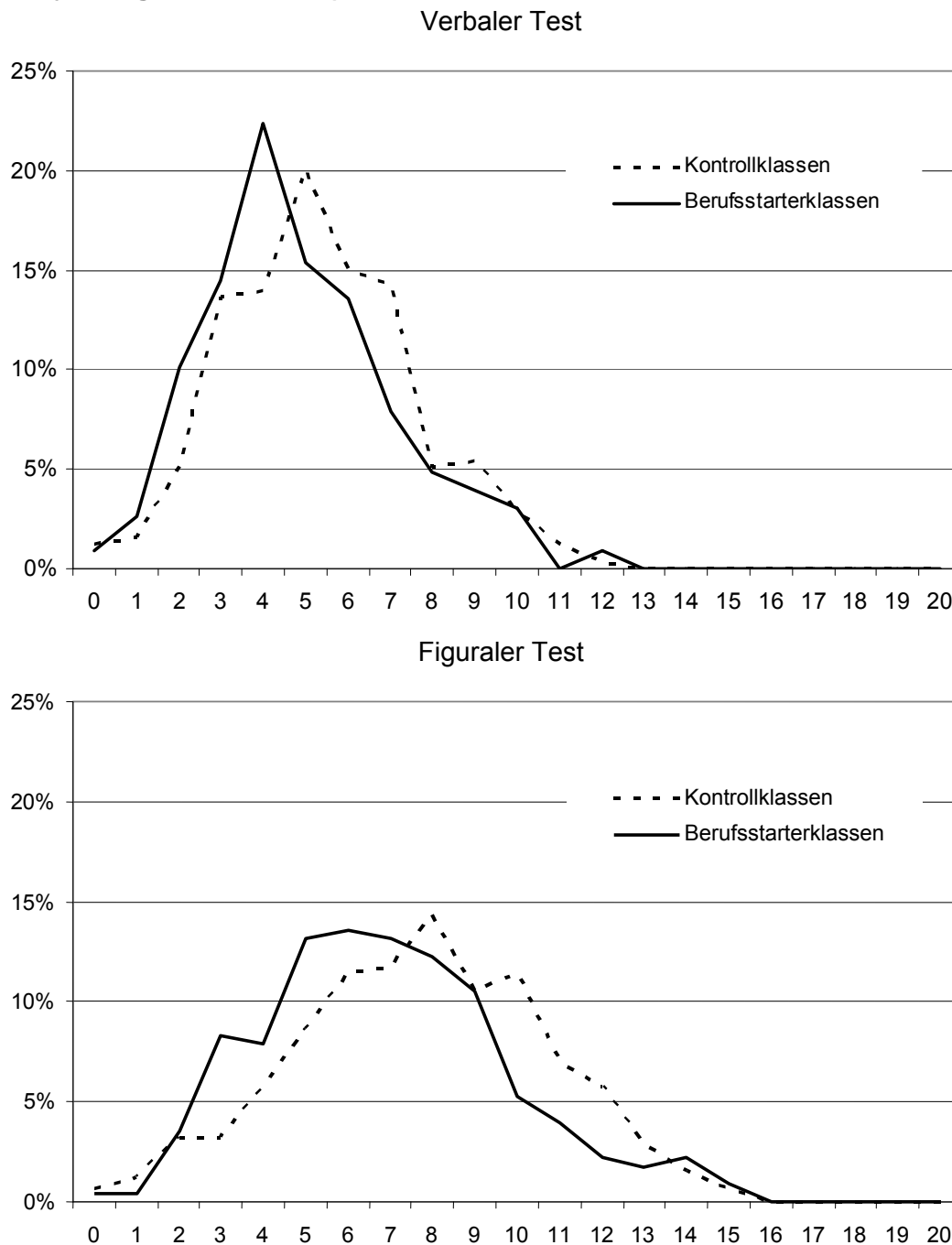
<sup>8</sup> Diese Testergebnisse werden in den multivariaten Analysen (siehe Kapitel 3) verwendet, um das Problem unbeobachteter Heterogenität zwischen den Jugendlichen der Berufsstarter- und der Kontrollgruppe zu verringern.



nissen. Gleichwohl ist hervorzuheben, dass sowohl der Mittelwert der Schüler/innen der Berufsstarterklassen mit 4,9 (verbal) und 6,9 (figural) als auch der normalen Hauptschulklassen (Kontrollklassen) mit 5,4 (verbal) und 7,8 (figural) deutlich unter dem theoretischen Skalenmittelwert von jeweils 10 liegt. Der maximal erreichte Testwert bei Berufsstarter- wie Kontrollklassen im verbalen Test lag bei 12 richtigen Antworten und im figuralen Test bei 15 (Kontrollklassen) bzw. 16 (Berufsstarterklassen) - bei einer jeweils maximal möglichen Punktzahl von 20. Auffällig ist auch, dass sowohl die Berufsstarter- als auch die Kontrollklassen im verbalen (sprachgebundenen) Test deutlich schlechter abgeschnitten haben als im figuralen Test. Dies korrespondiert mit den Unterschieden in den Deutsch- und Mathematiknoten (vor Projektbeginn). Über die Kausalität, warum Hauptschüler/innen vergleichsweise geringe Testwerte aufweisen, ist damit Nichts ausgesagt. Sie können das Resultat einer geringeren Konzentrationsfähigkeit, die für das Absolvieren der Tests erforderlich ist, einer geringeren Geübtheit im Ablegen von „Tests“ sowie auch zum Teil auch eines benachteiligenden familialen und/oder schulischen Entwicklungsmilieus sein (Baumert et al. 2006: 162). Für die hier vorgelegte Evaluation ist wichtig hervorzuheben, dass selbst bei diesen „Abstrichen“ am Testen die Teilnehmer/innen und Kontrollschüler/innen in gleicher Weise von diesen Faktoren betroffen wären und somit das Potenzial dieser Tests für die Kontrolle unbeobachteter Heterogenität dadurch nicht eingeschränkt ist.

**Abbildung 2:**

**Verbale und figurale kognitive Grundfähigkeiten von Schüler/innen der Berufsstarter- und Kontrollklassen (in prozentualer Anteil der Schüler/innen mit den jeweiligen Testwerten)**



Minimaler Skalenwert = 0, maximaler Skalenwert = 20

n = 231 Schüler/innen aus Berufsstarterklassen und 320 aus Kontrollklassen

Quelle: Datensatz „Abschlussquote erhöhen - Berufsfähigkeit steigern“, 2007-2009, SOFI.

**Soziale Kompetenzen:** Soziale Kompetenzen und individuelle Handlungsregulationen von Schüler/innen (als sogenannte „soft skills“) gelten als wesentliche Faktoren der „Ausbildungsreife“ und „Beschäftigungsfähigkeit“. Eines der Ziele des Projekts AQB1 war daher auch, hier zu einer Verbesserung der sozialen Kompetenzen sowie der Selbstwirksamkeit und dem Selbstwertgefühl der abschlussgefährdeten Schüler/innen beizutragen. Ob eine solche Verbesserung tatsächlich erreicht wurde, wird

in Kapitel 3 untersucht. Im Folgenden wird das (Ausgangs-)Niveau dieser individuellen Merkmale (gemessen am Beginn des 2. Halbjahres der 8. Klasse) dargestellt. Damit soll die Frage beantwortet werden, ob Schüler/innen in Berufsstarterklassen ein geringeres Niveau an Sozialkompetenzen aufwiesen und dies damit ein (implizites oder explizites) Auswahlkriterium, wie von den Lehrkräften angenommen, waren.<sup>9</sup>

Bereits in der ersten Befragung wurden zur Erfassung von sozialen Kompetenzen im Bereich der *Konfliktfähigkeit* Tests für die Subskalen „Kooperativen Konfliktstil zeigen“, „Mit Lösungslosigkeit umgehen“ und „Schwieriges Artikulieren“ des Testinstruments „Fertigkeiten, Konfliktgespräche zu führen“ (KOGEF\_fs) (Keller et al. 2006) durchgeführt. Dies ist ein Instrument zur Messung situationsspezifischer Sozialkompetenzen für Jugendliche und junge Erwachsene. Mit diesen Kompetenzen des Umgangs mit Konfliktsituationen werden für das Erlangen des Hauptschulabschlusses und eines Ausbildungsplatzes wichtige Kompetenzen erfasst - nämlich mit schulischen (und betrieblichen) Anforderungen angemessen und selbstbewusst umgehen zu können.

Tabelle 3 zeigt, dass in Bezug auf die Kompetenzen im Umgang mit Konfliktsituationen keine Unterschiede zwischen beiden Gruppen bestehen. Die Mittelwerte<sup>10</sup> für die Skalen „Kooperativer Konfliktstil zeigen“ und „Schwieriges Artikulieren“ liegen bei jeweils 2,6 für die Schüler/innen aus den Berufsstarterklassen und den Kontrollklassen, bei der Skala „Mit Lösungslosigkeit umgehen“ sind sie 3,0 bzw. 2,9. Es fällt auf, dass der Mittelwert der Skala „mit Lösungslosigkeit umgehen“ am niedrigsten ist.<sup>11</sup> Dies verdeutlicht, dass die Jugendlichen beider Gruppen auf eine (vor)schnelle Lösung von Konflikten drängen und damit unter anderem eine reflektierte Konfliktanalyse, das gegenseitige Verstehen der Konfliktparteien sowie angemessene Konfliktbewältigung verhindert wird.

Die Kontroll-Items sind sehr positiv formulierte Aussagen. Besonders niedrige und untereinander stark abweichende Werte für beide Items können als Hinweise dafür gewertet werden, dass der Bogen nur oberflächlich, bzw. ohne die Items genau zu lesen, aufgefüllt wurde. Die relativ hohen sowie übereinstimmenden Werte der bei-

---

<sup>9</sup> Weder der Projektträger BNW, der mit der Durchführung des Projekts AQB1 betraut gewesen ist, noch die Regionaldirektion Niedersachsen-Bremen der Bundesanstalt für Arbeit konnten uns eine standardisierte Definition des Auswahlverfahrens der Schüler/innen zur Verfügung stellen. Aus den Experteninterviews mit den Lehrkräften und Berufsstartbegleiter/innen ging hervor, dass das Auswahlverfahren an den Schulen sehr unterschiedlich gehandhabt wurde.

<sup>10</sup> Es wurden jeweils Mittelwerte, normiert für die Anzahl der Items, berechnet (statt einfache Summenwerte verwendet), damit die Größe der Werte der einzelnen Subskalen unabhängig von der Anzahl der jeweiligen Items sind und damit miteinander verglichen werden können.

<sup>11</sup> Zu dieser Skala gehört z. B. das Item: In Konfliktgesprächen ärgere ich mich, wenn die anderen lange über den Konflikt sprechen, aber keine Lösungsideen haben.

den Items sprechen somit für eine in der Regel gründliche Bearbeitung des Fragebogens.

**Tabelle 3:**

**Sozialkompetenzen im Bereich Konfliktfähigkeit der Schüler/innen von Berufsstarter- und Kontrollklassen am Beginn des zweiten Halbjahres der 8. Klasse / Projektbeginn (in Mittelwert und Standardabweichungen der Testwerte)**

Teilkomponenten	Berufsstarterklassen			Kontrollklassen		
	Mittelwert	Standardabweichung	N	Mittelwert	Standardabweichung	n
(1) Kooperativer Konfliktstil pflegen (7 Items)	2,6	0,69	249	2,6	0,73	349
(2) Mit Lösungslosigkeit umgehen (5 Items)	3,0	0,66	249	2,9	0,65	353
(3) Schwieriges Artikulieren (8 Items)	2,6	0,52	243	2,6	0,54	349
<b>(4) Konfliktfähigkeit gesamt (Teilskalen gemeinsam, 20 Items)</b>	<b>2,8</b>	<b>0,44</b>	<b>237</b>	<b>2,7</b>	<b>0,45</b>	<b>341</b>
Kontroll-Items						
a) „Konflikte lösen fällt mir leicht“	2,8	0,95	253	2,8	0,91	358
b) „Ich führe Konfliktgespräche ohne jegliche Probleme“	3,0	0,94	250	2,9	0,97	356

Antwortskalen 1 bis 5

Cronbach-Alpha (1): 0,778

Cronbach-Alpha (2): 0,586

Cronbach-Alpha (3): 0,599

Cronbach-Alpha (4): 0,751

Die Reliabilitätskoeffizienten der Skalen reichen von  $\alpha = 0,586$  bis  $\alpha = 0,778$  und indizieren somit ein befriedigendes bis hohes Maß an innerer Konsistenz.

Anmerkung: Verwendet wurde eine 5-er Skala von 1 = „trifft völlig zu“ bis 5 = „trifft überhaupt nicht zu“. Bei negativ formulierten Items wurden die Antwortskalen zur Berechnung der Mittelwerte entsprechend umkodiert. Damit weisen höhere Werte eine geringere Konfliktfähigkeit aus.

Quelle: Datensatz „Abschlussquote erhöhen - Berufsfähigkeit steigern“, 2007-2009, SOFI.

Die subjektive *Selbstwirksamkeitserwartung*, also die Zuversicht in die eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten, wurde mit der Selbstwirksamkeitsskala nach Schwarzer und Jerusalem in der 1. und 3. Befragungswelle erhoben (vgl. Schwarzer 1993). Selbstwirksamkeit stellt dabei eine wichtige persönliche Ressource im Umgang mit schulischen Anforderungen dar.

Die Selbstwirksamkeitserwartungen zu Beginn des Projekts liegen bei beiden Gruppen über dem theoretischen Mittelwert von 3,0. Damit haben die Schüler/innen beider Gruppen eine relativ hohe Selbstwirksamkeitserwartung, wobei der Wert der Schüler/innen der Berufsstarterklassen etwas über dem der Schüler/innen der Kontrollklassen liegt. Die Streuung der Werte ist bei beiden Gruppen eher gering. Die Schüler/innen beider Gruppen schätzen sich also sehr (vielleicht zu) positiv ein und

fühlen sich überwiegend in der Lage, schulische Erfolge durch eigene Leistungen steuern zu können.

**Tabelle 4:**

**Selbstwirksamkeit und Selbstwertgefühl der Schüler/innen von Berufsstarter- und Kontrollklassen am Beginn des zweiten Halbjahres der 8. Klasse / Projektbeginn (in Mittelwert und Standardabweichungen der Testwerte)**

	Berufsstarterklassen		Kontrollklassen	
	Mittelwert	Standardabweichung	Mittelwert	Standardabweichung
Selbstwirksamkeit (7 Items)	4,1	0,57	4,1	0,60
N	244		348	
Selbstwertgefühl (5 Items)	3,5	0,53	3,6	0,52
N	251		351	

Cronbach-Alpha (Selbstwirksamkeit): 0,836

Cronbach-Alpha (Selbstwertgefühl): 0,671

Die Reliabilitätskoeffizienten der Skalen indizieren ein befriedigendes bis hohes Maß an innerer Konsistenz.

Anmerkung: Bei negativ formulierten Items wurden die Antwortskalen zur Berechnung der Mittelwerte entsprechend umkodiert. Höhere Werte weisen eine höhere Selbstwirksamkeit bzw. eine höheres Selbstwertgefühl aus.

Quelle: Datensatz „Abschlussquote erhöhen - Berufsfähigkeit steigern“, 2007-2009, SOFI.

Das *Selbstwertgefühl* oder die Selbstwertschätzung (das Selbstvertrauen in die eigene Handlungsfähigkeit) ist ein entwicklungspsychologisches Konstrukt, das hinsichtlich der individuellen Handlungsregulierung eine wichtige Komponente des individuellen Antriebs darstellt. In der ersten und dritten Befragungswelle wurde es mit einer Kurzskala (bestehend aus fünf Items) der - international weit verbreitet angewendeten - *Rosenberg-Self-Esteem*-Skala (Rosenberg 1965) erhoben (siehe Diebold et al. 1996).<sup>12</sup> Die Mittelwerte des Selbstwertgefühls (am Projektbeginn) sind vergleichsweise hoch und liegen in beiden Gruppen über dem theoretischen Mittelwert von 3,0. Sie sind allerdings niedriger als die Werte der Selbstwirksamkeitserwartungen. Es gibt hier keine Unterschiede zwischen Berufsstarter- und Kontrollschüler/innen.

*Zwischenfazit:* Die Schüler/innen der Berufsstarter- und Kontrollklassen unterscheiden sich vor allem im Hinblick auf die kognitiven Fähigkeiten und schulischen Leistungen. Hier erzielen die Schüler/innen, die für die Berufsstarterklassen ausgewählt wurden, deutlich schlechtere Ergebnisse. Somit ist es überwiegend gelungen, die Schüler/innen mit einer geringeren schulischen Leistungsfähigkeit für das Projekt auszuwählen. Sowohl Schüler/innen der Berufsstarter- als auch der Kontrollklassen weisen eine relativ geringe Konfliktfähigkeit hinsichtlich des Umgangs mit Lösungslosigkeit auf.

<sup>12</sup> Diese 5 Items sind: (1) Ich habe das Gefühl, dass es nicht viel gibt, auf das ich stolz sein kann, (2) Es gibt Zeiten, da fühle ich mich völlig nutzlos, (3) Ich wollte, ich könnte mehr Achtung vor mir haben, (4) Alles in allem betrachte ich mich eher als Versager, (5) Ich habe eine positive Einstellung zu mir selbst.

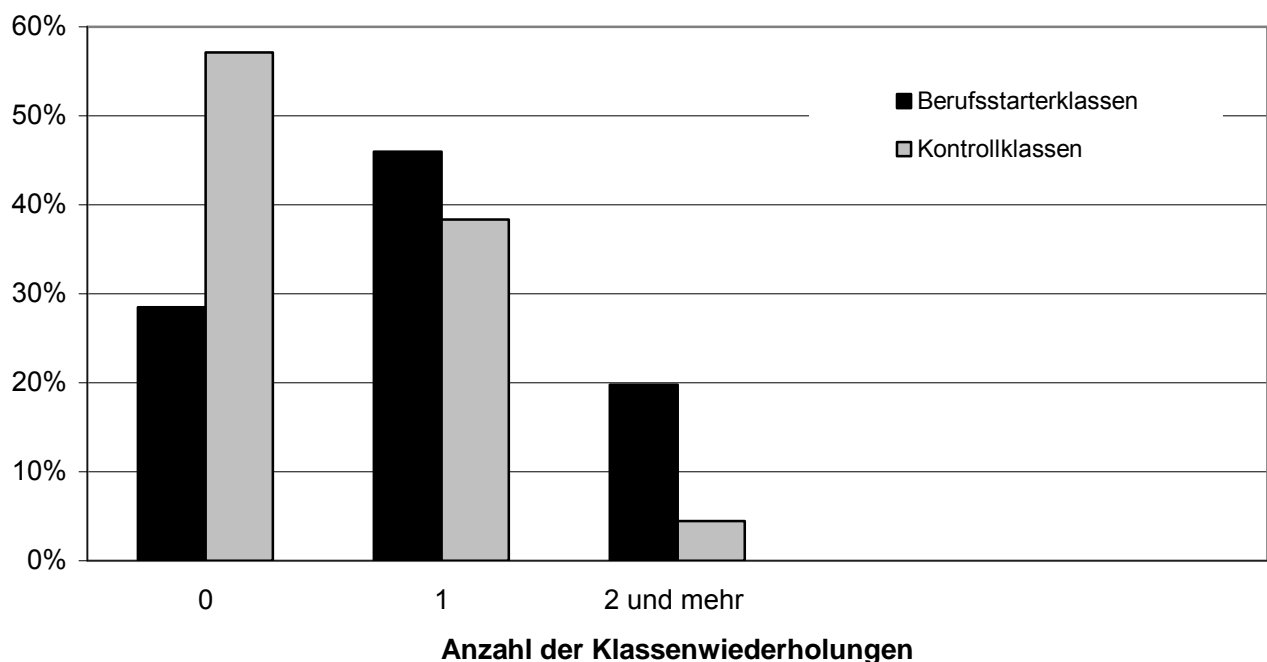
### 2.1.2 Die Schullaufbahn der Projektschüler/innen: Frühe Erfahrungen des Scheiterns

Leistungsschwache Jugendliche erleben häufig Erfahrungen des Scheiterns, die sich im Verlauf ihrer Schullaufbahn kumulieren. Dies finden wir auch in den Schullaufbahnen der Schüler/innen der Berufsstarterklassen. Signifikant häufiger sind Schüler/innen der Berufsstarterklassen (72%) im Vergleich zu denen der Kontrollklassen (43%) bis zum Zeitpunkt des Projektbeginns bereits mindestens einmal sitzen geblieben - 16% der Schüler/innen der Berufsstarterklassen sogar mehrmals (vgl. Abbildung 3).

Weiterhin ist auffällig, dass die Schüler/innen aus den Berufsstarterklassen bereits bei der Einschulung häufig älter waren als die Schüler/innen der Kontrollklassen. Während der Median<sup>13</sup> des Alters bei der Einschulung bei der Kontrollklassen bei sechs Jahren lag, betrug er bei den Berufsstarterklassen sieben Jahre.

#### Abbildung 3:

**Schüler/innen mit Klassenwiederholungen zwischen der 1. Klasse und dem 1. Halbjahr der 8. Klasse (prozentuale Anteile)**



n = 253 Schüler/innen aus Berufsstarterklassen und 357 aus Kontrollklassen

Quelle: Datensatz „Abschlussquote erhöhen - Berufsfähigkeit steigern“, 2007-2009, SOFI.

Die Schüler/innen der Berufsstarterklassen haben im Durchschnitt auch mehr Schulwechsel<sup>14</sup> seit der fünften Klasse erlebt als die Schüler/innen der Kontrollklassen - allerdings sind sie nicht häufiger von höheren Schultypen auf die Hauptschule

<sup>13</sup> Der Median einer Verteilung gibt den Wert an, bei dem für die erste Hälfte einer Population (50%) das Ereignis - hier die Einschulung - eingetreten ist.

<sup>14</sup> Der Schulwechsel, die durch die Teilnahme am Projekt AQB1 verursacht wurde, wurde dabei nicht berücksichtigt.

abgestiegen. Das heißt, sie mussten sich zwar häufiger der Herausforderung stellen, in einer neuen Klasse zurechtzukommen, jedoch sind sie nicht häufiger an einer Real- oder Gesamtschule „gescheitert“. Zehn Schüler/innen der Berufsstarterklassen und vier Schüler/innen der Kontrollklassen sind von einer Förderschule auf eine Hauptschule gewechselt.

Um diese Erfahrungen des Scheiterns zu vermeiden, entwickeln benachteiligte Schüler/innen häufig Coping-Strategien, sich nicht mehr in jene Situationen zu begeben, in denen sie potenziell „scheitern“ könnten (vgl. Solga 2005). Ein Indikator für eine derartige Vermeidungsstrategie ist das Schwänzen, d. h. das Fernbleiben vom Unterricht. Entsprechend dem größeren Anteil an Schüler/innen mit schwierigen Schulbiografien haben in den Berufsstarterklassen rund 40% der Schüler/innen vor Projektbeginn (d. h. bis zum ersten Halbjahr der 8. Klasse) mehrmals die Schule geschwänzt.<sup>15</sup> In den Kontrollklassen waren es „nur“ 19% der Schüler/innen. Als häufigster Grund für das Schwänzen wird in den Berufsstarter- wie Kontrollklassen der Aussage „Ich hatte einfach keine Lust mehr“ zugestimmt (75% der Jugendlichen, die geschwänzt haben). Als zweithäufigster Grund wird von beiden Gruppen die Aussage „Ich kam mit einem oder mit mehreren Lehrern nicht mehr zurecht.“ genannt (38%). Am seltensten werden sprachliche oder familiäre Probleme (6 bzw. 5%) als Gründe für das Schwänzen angegeben.

Für das erste Halbjahr der 9. Klasse wurden die Schüler/innen (im Februar 2008) erneut nach dem Schwänzen befragt. Nun gaben rund 25% der Schüler/innen aus Berufsstarterklassen und 20% aus den Kontrollklassen an, mehrmals die Schule geschwänzt zu haben. Damit ist der Anteil der schwänzenden Schüler/innen im Vergleich zum Zeitpunkt des Projektbeginns bei den Schüler/innen der Kontrollklasse konstant geblieben, während er sich bei den Schüler/innen der Berufsstarterklassen deutlich verringert hat. Gut die Hälfte (52%) derjenigen Schüler/innen der Berufsstarterklassen, die vor Projektbeginn geschwänzt hatten, gab nun an, nicht mehr zu schwänzen (Kontrollklassen: 55%). Angesichts des deutlich höheren Ausgangsniveaus in den Berufsstarterklassen scheint hier das Projekt AQB1 durchaus erfolgreich gewesen zu sein, diese Schüler/innen wieder für eine Teilnahme am Unterricht zu motivieren. Gleichwohl gab es auch eine gegenläufige Entwicklung. 10% derjenigen Schüler/innen der Berufsstarterklassen und 13% derjenigen Schüler/innen der Kontrollklassen, die im ersten Halbjahr der 8. Klasse nicht die Schule geschwänzt hatten, gaben nun bei an, im ersten Halbjahr der 9. Klasse in der Schule unentschuldigt gefehlt zu haben.

### **2.1.3 Soziodemographische und -ökonomische Merkmale der Schüler/innen**

Signifikante Unterschiede zwischen den Berufsstarter- und Kontrollklassen zeigen sich im Hinblick auf das Geschlecht der Schüler/innen, ihr Alter bei Projektbeginn

---

<sup>15</sup> Hierbei handelt es sich um eine Selbstauskunft der Schüler/innen.



(bzw. zu Beginn des 2. Halbjahres der 8. Klasse), ihre Familienverhältnisse sowie die sozioökonomische Situation ihrer Eltern.

*Geschlecht:* Die Berufsstarterklassen wurden erheblich häufiger von Jungen besucht. Mit 71% sind sie deutlich in der Mehrzahl (Jungenanteil in den Kontrollklassen: 52%). Dies spiegelt die allgemeine Tendenz wider, dass junge Männer überdurchschnittlich oft die Schule ohne einen Schulabschluss verlassen - und somit unter den abschlussgefährdeten Schüler/innen (der Zielgruppe des Projekts) auch stärker vertreten sein sollten.

*Alter:* Sowohl in den Berufsstarterklassen als auch den Kontrollklassen variierte das Alter der Schüler/innen am Ende des ersten Halbjahres der 8. Klasse zwischen 13 bis 16 Jahren. Die Schüler/innen der Berufsstarterklassen waren mit durchschnittlich 14,8 Jahren etwas älter als die Schüler/innen der Kontrollklassen (14,6 Jahre). Mehr als 50% der Schüler/innen der Berufsstarterklassen waren - unabhängig vom Geschlecht - im Frühjahr 2007 15 oder 16 Jahre alt; 68% der Schüler/innen der Kontrollklassen waren hingegen 13 oder 14 Jahre alt (dazu gehörten vornehmlich Mädchen, die Jungen waren auch hier häufiger 14 oder 15 Jahre alt). Diese leichte „Überalterung“ der Berufsstarterklassen wird vor allem durch einen höheren Anteil an Schüler/innen mit Klassenwiederholungen und einer späteren Einschulung verursacht (siehe Kapitel 2.1.2).

*Migrationshintergrund:* Obwohl viele der befragten Lehrer/innen und Berufsstartbegleiter/innen häufig problematisiert haben, dass die Häufung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund eine zusätzliche pädagogische Herausforderung in den Berufsstarterklassen darstellt, gibt es bei den befragten Jugendlichen keinen signifikanten Unterschied zwischen Berufsstarter- und Kontrollklassen: Fast zwei Fünftel der Schüler/innen hatten in den Berufsstarterklassen (38%) und den Kontrollklassen (37%) einen Migrationshintergrund.<sup>16</sup>

*Familienverhältnisse:* Deutliche Unterschiede zeigen sich bei den Familienverhältnissen, aus denen die Schüler/innen der Berufsstarter- und der Kontrollklassen kommen. 55% der Schüler/innen aus Berufsstarterklassen lebten bei ihren leiblichen Eltern (Anteil in den Kontrollklassen: 64%), 26% lebten mit einem alleinerziehenden Elternteil (in Kontrollklassen: 19%) und 14% mit einem leiblichen Elternteil und dessen Partner/in zusammen (in Kontrollklassen: 15%). Weitere 5% der Projektschüler/innen leben bei Verwandten oder Pflegeeltern (in Kontrollklassen: 2%). Der deutlich geringere Anteil an Schüler/innen aus Berufsstarterklassen, die mit beiden leiblichen Eltern zusammenlebten, verweist darauf, dass diese Schüler/innen signifikant häufiger die Trennung der Eltern erfahren haben. In den Auskünften der Berufsstartbegleiter/innen und Klassenlehrer/innen zu dramatischen Lebensereignissen der Jugendlichen wird darüber hinaus deutlich, dass die Trennung der Eltern

---

<sup>16</sup> Definition „Migrationshintergrund“: Jugendliche, die selbst im Ausland geboren wurden oder bei den mindestens ein Elternteil im Ausland geboren worden ist.



häufig in Kombination mit anderen familiären Problemen, wie z. B. Alkoholprobleme der Eltern, genannt wurde.

Hinsichtlich der Haushaltsgröße und Geschwisterzahl gibt es keine signifikanten Unterschiede zwischen Schüler/innen aus Berufsstarter- und Kontrollklassen. Fast die Hälfte der befragten Schüler/innen (Berufsstarterklassen: 42%, Kontrollklassen: 48%) lebten in Haushalten mit fünf und mehr Personen - das ist ein vergleichsweise hoher Anteil an größeren Haushalten. 59% der Schüler/innen der Berufsstarterklassen hatten bis zu zwei Geschwistern (Kontrollklassen: 59%) und 36% von ihnen hatten sogar drei und mehr Geschwister (Kontrollklassen: 35%). Nur 5% aus Berufsstarterklassen und 6% aus Kontrollklassen hatten keine Geschwister.

Das *Bildungsniveau der Eltern* der Schüler/innen der Berufsstarter- und Kontrollklassen war etwa gleich. Bei 60% der Schüler/innen einer Berufsstarterklasse besaß mindestens ein Elternteil eine abgeschlossene Berufsausbildung, bei den Schüler/innen der Kontrollklassen waren es 58%. Im Vergleich zu anderen Bildungsgruppen ist dieser Anteil relativ gering. Darüber hinaus haben 34% der Schüler/innen der Berufsstarter- sowie der Kontrollklassen zu dieser Frage keine Angabe gemacht. Dieser hohe Anteil von Schüler/innen ohne Angabe kann zweierlei bedeuten: Entweder wissen diese Schüler/innen nicht, welche Ausbildung ihre Eltern absolviert haben, oder es ist ihnen unangenehm anzugeben, dass ihre Eltern keine Berufsausbildung abgeschlossen haben. Beides spricht dafür, dass in den Familien dieser Schüler/innen, Bildung kaum thematisiert wird und eine geringe Rolle spielt. Bei Analysen zum Projekterfolg werden Schüler/innen, die zu dieser Frage keine Angabe gemacht haben, daher mit den 6% der Schüler/innen aus Berufsstarterklassen bzw. 8% aus Kontrollklassen, die angaben, dass ihre Eltern keine abgeschlossene Berufsausbildung haben, gemeinsam in einer Kategorie zugeordnet. Damit stellen Jugendliche, die die Angabe „keine abgeschlossene Ausbildung“ für ihre Eltern gemacht haben, eine Sondergruppe innerhalb der Gesamtgruppe der Jugendlichen mit Eltern „ohne Ausbildung“ dar - sie kommen aus Familien, in denen trotz eines niedrigen Bildungsstandes der Eltern „dennoch“ über Bildung gesprochen wird.<sup>17</sup>

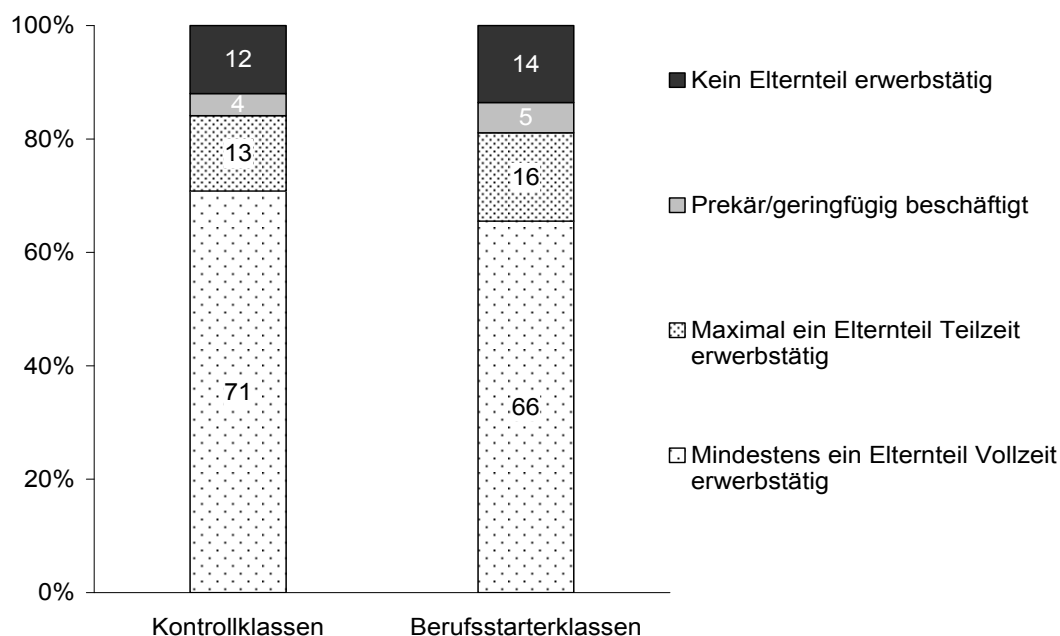
*Erwerbstatus der Eltern:* Die Unterschiede im Erwerbstatus der Eltern sind zwischen Schüler/innen der Berufsstarter- und Kontrollklassen relativ gering (siehe Abbildung 4). Gleichwohl wird deutlich, dass die befragten Hauptschüler/innen - wie Hauptschüler/innen allgemein - über eine vergleichsweise geringe Anbindung an den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt über ihre Eltern verfügen (vgl. Solga/Wagner 2008). Bei nur etwa einem Drittel ihrer Familien war mindestens ein Elternteil Vollzeit erwerbstätig. Überdurchschnittlich häufig war in ihren Familien kein Elternteil erwerbstätig oder nur geringfügig beschäftigt (Berufsstarterklassen: 19%, Kontrollklassen: 16%). In nur rund 61% der (erwerbstätigen) Familien von Schüler/innen der

Berufsstarterklassen übte mindestens ein Elternteil eine qualifizierte Tätigkeit aus, bei den Kontrollklassen waren es 83%. Hier zeigt sich ein signifikanter Unterschied.

Zusammenfassend ist hinsichtlich der soziodemografischen und -ökonomischen Merkmale festzuhalten: Gemeinsame Merkmale von Schüler/innen der Berufsstarter- und Kontrollklassen - und somit von Hauptschüler/innen - sind, dass viele von ihnen einen Migrationshintergrund aufweisen, gut ein Drittel von ihnen mit drei und mehr Geschwistern in relativ großen Haushalten aufwächst, ihre Eltern überproportional oft nicht oder nur geringfügig erwerbstätig sind und das Bildungsniveau ihrer Eltern eher gering ist. Bei den Schüler/innen der Berufsstarterklassen kommt hinzu, dass sie eher männlich und etwas älter sind; dass sie häufiger schwierige Familienverhältnisse in ihrer Kindheit (z. B. Trennung der Eltern, Alkoholprobleme im Elternhaus) erlebt haben und häufiger nur mit einem Elternteil aufgewachsen sind. Ferner sind ihre Eltern häufiger nur in gering qualifizierten Tätigkeiten erwerbstätig.

Zudem ist zu konstatieren: In Bezug auf die soziodemografische Zusammensetzung der Schüler/innen gibt es erhebliche Unterschiede sowohl zwischen den Berufsstarterklassen als auch den Kontrollklassen. Dies bedeutet, dass die Schulen abhängig von den jeweiligen Problemlagen mit sehr unterschiedlichen pädagogischen Herausforderungen konfrontiert gewesen sind.

**Abbildung 4:**  
**Erwerbsstatus der Eltern (in Prozent)**



Bei den Berufsstarterklassen resultiert die Summe von 101 durch Rundungsabweichungen.

n = 206 Schüler/innen aus Berufsstarterklassen und 308 aus Kontrollklassen

Quelle: Datensatz „Abschlussquote erhöhen - Berufsfähigkeit steigern“, 2007-2009, SOFI.

<sup>17</sup> Diese Zusammenlegung der beiden Kategorien ist zudem der geringen Fallzahl für „keine Ausbildung“ geschuldet.

### 2.1.4 Fluktuation: Welche Schüler/innen haben das Projekt vorzeitig verlassen?

Eine relativ große Gruppe von Schüler/innen hat das Projekt bereits vor Beendigung der Projektzeit wieder verlassen. Bei einem Teil dieser Jugendlichen geschah dies bereits vor der 1. Befragung im April 2007 (also in den ersten zwei Monaten des 2. Schulhalbjahres). Laut Projektträger haben 107 von 472 Schüler/innen (22,6%) das Projekt nicht beendet. Im Rahmen der Befragungen des SOFI wurden davon 77 Schüler/innen (vor dem Verlassen des Projekts) befragt.<sup>18</sup> Das sind ca. 18% der jemals befragten 426 Berufsstarterschüler/innen. Das heißt, für ca. ein Viertel bis zu einem Fünftel der Jugendlichen hat das Projekt nicht „funktioniert“. Sie wurden zum Teil aufgrund von Fehlverhalten aus den Berufsstarterklassen wieder ausgeschlossen, zum Teil haben sie auf eigenen Wunsch die Berufsstarterklasse vorzeitig verlassen. In den Experteninterviews wurde allerdings deutlich häufiger das Fehlverhalten der Jugendlichen als Grund für das Verlassen des Projekts genannt.

Wer sind diese Jugendlichen?

Es gibt keinen Geschlechterunterschied im Abbruchrisiko (20% der Mädchen, 18% der Jungen). Gleiches gilt für den Migrationshintergrund (18,5% bei den Jugendlichen mit und 17,5% bei denen ohne Migrationshintergrund).

In den Experteninterviews äußerten viele Lehrer/innen und Berufsstartbegleiter/innen die Vermutung, dass die abgebenden Schulen das Projekt nutzten, um verhaltensauffällige und besonders schwierige Schüler/innen „loszuwerden“. In diesem Kontext wurde immer wieder betont, dass das Projekt nicht dazu geeignet sei, solchen Schüler/innen gerecht zu werden, und dass man sich daher entschieden habe, diese Schüler/innen aus dem Projekt wieder an die alte Klasse/Schule „zurückzugeben“. Aus der Perspektive der meisten befragten Lehrkräfte ist die Zahl der Abgänge somit in erster Linie Ausdruck von Fehlern bei der Auswahl der Projektschüler/innen. Die in Tabelle 5 ausgewiesenen Charakteristika der Schüler/innen, die das Projekt vor seiner Beendigung verlassen haben, weisen gleichfalls darauf hin, dass eher Verhaltensauffälligkeiten als Lernschwächen zum Ausschluss geführt haben.

Hinsichtlich der *schulischen Leistungen*, das heißt der Mathematik- und Deutschnoten, gibt es keine Auffälligkeiten der Schüler/innen, die das Projekt vorzeitig beendet haben, im Vergleich zu den Schüler/innen, die eine Berufsstarterklasse bis zum Ende der 9. Klasse besucht haben.

Hinsichtlich des *Schwänzens* zeigen sich deutliche Unterschiede zwischen den Jugendlichen, die das Projekt verlassen haben, und denjenigen, die im Projekt verblieben sind. Der Anteil der Jugendlichen, die zu Beginn des Projekts angaben,

---

<sup>18</sup> Bei Verlassen des Projekts wurden diese 77 Schüler/innen in den darauffolgenden Wellen nicht befragt. Hinzu kommen die Schüler/innen der Berufsstarterklasse der Rosa-Parks-Hauptschule, die als Gesamtklasse das Projekt vorzeitig beendet haben.

im Verlauf ihrer bisherigen Schullaufbahn mehrmals geschwänzt zu haben, war bei den Abgänger/innen um rund 16 Prozentpunkte höher als bei den im Projekt verbliebenen Schüler/innen.

Bei den *Sozialkompetenzen* (Skalen für Konfliktfähigkeit) zeigen sich keine Unterschiede zwischen beiden Gruppen. In Bezug auf die *Motivation für das Projekt* werden hingegen deutliche Unterschiede zwischen den Jugendlichen, die das Projekt verlassen haben, und denen, die im Projekt verblieben sind, sichtbar. Die „abgegangenen“ Schüler/innen zeigen eine geringere Freude über die Teilnahme am Projekt, rechnen sich durch die Projektteilnahme weniger Chancen aus, einen Ausbildungsplatz zu erhalten, und zeigten vor Projektbeginn eine größerer Schulumüdigkeit. Hinsichtlich der Wahrnehmung der Wichtigkeit der Projektteilnahme seitens der Eltern zeigen sich keine Unterschiede.

**Tabelle 5:****Charakteristika der vorzeitigen Abgänger/innen aus und der verbliebenen Schüler/innen in Berufsstarterklassen**

	Abgänger/innen	Verbliebene	n
<b>Schulische Leistungen</b>	<i>Mittelwert (Standardabweichung)</i>	<i>Mittelwert (Standardabweichung)</i>	
Deutschnote des ersten Halbjahres von Klasse 8	3,9 (0,85)	4,0 (0,75)	370
Mathematiknote des ersten Halbjahres von Klasse 8	4,1 (1,05)	3,9 (0,99)	370
<b>Sozialverhalten</b>	%	%	
Schwänzen im ersten Halbjahr der 8. Klasse	58,2	41,8	373
Sozialkompetenzen (Konfliktfähigkeit)	<i>Mittelwert (Standardabweichung)</i>	<i>Mittelwert (Standardabweichung)</i>	
– Kooperativen Konfliktstil pflegen	2,7 (0,75)	2,6 (0,70)	379
– Mit Lösungslosigkeit umgehen	3,1 (0,71)	3,0 (0,67)	380
– Schwieriges Artikulieren	2,6 (0,60)	2,7 (0,51)	367
– Konfliktfähigkeit gesamt	2,8 (0,45)	2,7 (0,44)	360
<b>Motivation für Projektteilnahme</b>	%	%	
1) Freude, eine „Berufsstarterklasse“ zu besuchen	44,1	53,2	380
2) Subjektive Meinung, mit Besuch einer „Berufsstarterklasse“ Chancen zu verbessern	40,9	46,8	378
3) Wahrnehmung der Wichtigkeit des Besuchs der Berufsstarterklasse für die Eltern	66,2	66,3	377
4) „Schulmüdigkeit“	26,1	20,7	378

- 1) „Freust du dich, dass du eine „Berufsstarterklasse“ besuchst?“  
– Antwortkategorie 1 = Ja, sehr (Antwortskala 1 bis 4; Messung bei 1. Welle)
- 2) „Denkst du, dass sich deine Chancen, nach der Schule einen Ausbildungsplatz zu erhalten, mit dem Besuch der „Berufsstarterklasse“ deutlich verbessern werden?“  
– Antwortkategorie 1 = Ja, sehr (Antwortskala 1 bis 4; Messung bei 1. Welle)
- 3) „Wie finden es deine Eltern, dass du am Modellprojekt teilnimmst?“  
– Antwortkategorie 1 = Sie finden es sehr gut. (Antwortskala 1 bis 4; Messung bei 1. Welle)
- 4) „Wenn du an deine Schulzeit vor deinem Wechsel in die „Berufsstarterklasse“ zurückdenkst, bist du bisher gerne in die Schule gegangen?“  
– Antwortkategorie 4 = überhaupt nicht gern (Antwortskala 1 bis 4; Messung bei 1. Welle)

Anmerkung: Die kognitiven Tests konnten nicht verwendet werden, da bereits ein Großteil der Abgänger/innen bis zur 2. Befragung (Anfang 2008) das Projekt bereits verlassen hatten (nur 14 haben noch an den Tests daher teilgenommen).

Quelle: Datensatz „Abschlussquote erhöhen - Berufsfähigkeit steigern“, 2007-2009, SOFI.

Insgesamt ist festzuhalten: Die Schüler/innen, die das Projekt vorzeitig beendet haben, zeichnen sich durch eine geringere Motivation für die Teilnahme an dem Projekt und durch häufigeres Schwänzen vor Projektbeginn aus. Somit war das Projekt überproportional oft gerade für jene Schüler/innen nicht erfolgreich, bei denen es sehr wichtig gewesen wäre, ihnen durch das Projekt neue Perspektiven aufzuzeigen - denn die Wahrscheinlichkeit, dass dies nun mit Maßnahmen nach dem Verlassen der Schule gelingt, dürfte noch deutlich geringer sein.

## 2.2 Welche Klassen besuchten die Projektschüler/innen und von wem wurden sie unterrichtet und betreut?

Schulklassen stellen differenzielle Lernumwelten und -milieus dar, die den Bildungserfolg und Kompetenzerwerb der Schüler/innen stark beeinflussen (vgl. Baumert et al. 2006). Von daher soll im Folgenden untersucht werden, was für Klassen - sprich Lernumwelten - durch Berufsstarterklassen innerhalb der Hauptschulen entstanden sind. Der Vergleich zu den Kontrollklassen als Abbild für *normale* Hauptschulklassen zeigt dabei, inwiefern es sich um schlechtere Lernmilieus handelt.

### 2.2.1 Leistungsniveau und soziales Lernumfeld von Berufsstarterklassen<sup>19</sup>

Wie bereits in Abbildung 1 (siehe Kapitel 2.1.1) ausgewiesen, war sowohl das Leistungsniveau in Deutsch als auch in Mathematik in den Berufsstarterklassen deutlich niedriger als in den Kontrollklassen. Im Durchschnitt wurden die Berufsstarterklassen von Jugendlichen mit „ausreichenden“ Leistungen (Note 4) besucht; die Kontrollklassen mit Schüler/innen mit durchschnittlich „befriedigenden“ Leistungen (Note 3). Das ist nicht überraschend, denn es entspricht dem Ziel des Projekts AQB1, gerade leistungsschwache Schüler/innen zur Erlangung eines Hauptschulabschlusses befähigen zu wollen.

Gleichwohl zeigen sich deutliche Unterschiede *zwischen* den Berufsstarter- sowie *zwischen* den Kontrollklassen. Bei den *Berufsstarterklassen* variierte die *durchschnittliche Deutschnote* (auf dem Halbjahreszeugnis der 8. Klasse) von Klassen mit einem „befriedigenden“ Leistungsdurchschnitt von 3,3 bis hinzu einem eher „mangelhaften“ Leistungsdurchschnitt von 4,4. Noch größer sind die Unterschiede zwischen Berufsstarterklassen im Leistungsniveau in Bezug auf die *durchschnittliche Mathematiknote*. Hier gab es Berufsstarterklassen mit einem durchaus guten Leistungsdurchschnitt von 2,7 bis hinzu einem sehr schlechten Durchschnitt von 4,6. In den *Kontrollklassen* war die Varianz in den durchschnittlichen Leistungsniveaus der Klassen vergleichbar. Die durchschnittliche Deutschnote reicht von Klassen mit einem guten Durchschnitt von 2,5 bis hinzu zu einem befriedigenden/ausreichenden Durchschnitt von 3,6 und bei der durchschnittlichen Mathematiknote von 2,6 bis 3,7. Deutlich wird jedoch, dass in keiner der Kontrollklassen ein Leistungsniveau von *unter* 3,6 bzw. 3,7 erreicht wurde, wie es hingegen bei 16 der 23 Berufsstarterklassen der Fall gewesen ist.

---

<sup>19</sup> Die Auswertungen basieren auf den Jugendlichen, die an der 1. und 3. Befragungswelle teilgenommen haben (255 Berufsstarter- und 358 Kontrollschüler/innen) sowie für die, wenn erforderlich, die Halbjahresnoten von Klasse 8 und/oder die kognitiven Tests vorliegen. Für die Berufsstarterklassen sind dies 243 Schüler/innen mit Angaben zu Noten (57% aller jemals befragten Schüler/innen) und 231 Schüler/innen mit Teilnahme an den kognitiven Tests vor (54%). Für die Kontrollklassen sind dies 326 Schüler/innen mit Angaben zu den Noten (57%) und 320 Schüler/innen mit Teilnahme an den kognitiven Tests (56%).

Der „Nebeneffekt“ der Auswahl von abschlussgefährdeten und leistungsschwachen Schüler/innen für die Berufsstarterklassen geht damit mit einem erhöhten Risiko einer Lernumwelt mit geringerem Anregungsniveau einher.

Dies wird auch durch die Varianz der durchschnittlichen *kognitiven Grundfähigkeiten* der Berufsstarterklassen (auch im Vergleich zu den Kontrollklassen) deutlich. *Alle* Berufsstarterklassen lagen bei den *verbalen* Grundfähigkeiten deutlich im unteren Drittel der möglichen Skalenwerte von 0 bis 20: Es gab Klassen, in denen im Durchschnitt nur 3,0 richtige Antworten erreichten wurden, bis hin zu Berufsstarterklassen mit durchschnittlich (auch nur) 6,5 richtige Antworten. Für die figuralen Grundfähigkeiten sieht das Bild etwas besser aus. Hier reicht die Spanne von Berufsstarterklassen mit durchschnittlich 5,2 bis hinzu durchschnittlich 9,2 richtigen Antworten. Gleichwohl auch hier befanden sich alle Berufsstarterklassen unterhalb des Skalandurchschnitts (von 10). Etwas besser waren die durchschnittlichen kognitiven Grundfähigkeiten einiger *Kontrollklassen*. Hier variierte das durchschnittliche Klassenniveau in den verbalen Grundfähigkeiten von durchschnittlich 3,0 bis hinzu 7,3 richtigen Antworten; bei den figuralen Grundfähigkeiten von durchschnittlich von 3,8 bis hinzu 10,9 richtigen Antworten.

Transformiert auf eine 6-Skala (mit gleicher Richtung wie bei den Noten) zeigt sich allerdings, dass der Unterschied in dem höchsten durchschnittlichen Klassenniveau an verbalen kognitiven Grundfähigkeiten von Berufsstarter- und Kontrollklassen geringer ist als bei der durchschnittlichen Deutschnote; bei den figuralen kognitiven Grundfähigkeiten hingegen größer als bei der Mathematiknote (siehe Tabelle 6). Das signalisiert, dass gerade sprachgebundene Lerninhalte in ihrer Benotung auch anderen Faktoren als den Lernpotenzialen unterliegen.

**Tabelle 6:**

**Beste durchschnittliche Klassenmittelwerte in Berufsstarter- und Kontrollklassen (Mittelwerte)**

	Berufsstarterklassen	Kontrollklassen	Differenz
Bester Klassendurchschnitt für Deutschnote	3,3	2,5	0,8
Höchster Klassendurchschnitt für verbale Grundfähigkeiten (20-er Skala)	6,5	7,3	-0,8
Höchster Klassendurchschnitt für verbale Grundfähigkeiten (transformiert auf 6-er Notenskala)	4,0	3,8	0,2
Bester Klassendurchschnitt für Mathematiknote	2,7	2,6	0,1
Höchster Klassendurchschnitt für figurale Grundfähigkeiten (20-er Skala)	9,2	10,9	-1,7
Höchster Klassendurchschnitt für figurale Grundfähigkeiten (transformiert auf 6-er Notenskala)	3,2	2,7	0,5

Quelle: Datensatz „Abschlussquote erhöhen - Berufsfähigkeit steigern“, 2007-2009, SOFI.



Auch hinsichtlich der Sozialkompetenzen, Selbstwirksamkeitserwartungen, des Selbstwertgefühls und des Schwänzens gibt es große Unterschiede. Auffällig ist dabei, dass die Varianz *innerhalb* der Berufsstarter- bzw. der Kontrollklassen (Intra-Gruppenvarianz) größer ist als die Varianz *zwischen* Berufsstarter- und Kontrollklassen (Inter-Gruppenvarianz). In den Berufsstarterklassen beträgt die Spannweite der Klassenmittelwerte für die *Konfliktfähigkeit* zwischen 2,2 und 3,1; in den Kontrollklassen zwischen 2,3 und 3,0. Da hier hohe Werte für eine geringe Konfliktfähigkeit stehen (mit einem theoretischen Mittelwert von 3), ist in beiden Gruppen der Mittelwert der Konfliktfähigkeit als gut bis durchschnittlich zu bewerten.

Die Werte für die *Selbstwirksamkeit* variieren in den Berufsstarterklassen zwischen 3,8 und 4,3 und den Kontrollklassen zwischen 3,6 und 4,7. Da hier hohe Werte für eine hohe Selbstwirksamkeit stehen (theoretischer Mittelwert = 3,5), ist der Klassenmittelwert für Selbstwirksamkeit in allen Klassen recht hoch. Die Klassenmittelwerte des *Selbstwertgefühls* schwanken in den Berufsstarterklassen zwischen 2,9 und 3,8 und den Kontrollklassen zwischen 3,3 und 4,0. Auch hier stehen hohe Werte für ein hohes Selbstwertgefühl (mit einem theoretischen Mittelwert = 3,0). Der kleinste Wert für das durchschnittliche Selbstwertgefühl ist in den Berufsstarterklassen etwas niedriger als in den Kontrollklassen.

Auffällige Unterschiede zwischen beiden Berufsstarter- und Kontrollklassen sind beim *Schwänzen* zu beobachten. Der Anteil von Schüler/innen, die im Verlauf ihrer Schullaufbahn schon mehrmals geschwänzt haben, lag bei den Kontrollklassen zwischen 0 und 75% und bei den Berufsstarterklassen zwischen 0 und 100%. Für beide Gruppen ist dabei bemerkenswert, wie groß die Schwankungen zwischen den Klassen sind. Es scheint also Berufsstarter- wie Kontrollklassen zu geben, in denen Schwänzen völlig üblich war, und solche, in denen es gar nicht vorkam. In einer Berufsstarterklasse gaben sogar alle befragten Schüler/innen an, bereits mehrmals die Schule geschwänzt zu haben.<sup>20</sup>

Hinsichtlich der *Klassengrößen* sind die Unterschiede zwischen Berufsstarter- und Kontrollklassen eher gering.<sup>21</sup> In den Berufsstarterklassen wurden im Durchschnitt 16 bis 17 Schüler/innen unterrichtet (Minimum: 13, Maximum: 25 Schüler/innen), in den Kontrollklassen durchschnittlich 19 Schüler/innen (Minimum: 10, Maximum: 27 Schüler/innen). Angesichts der doch oft schwierigen Schülerschaft - nämlich abschlussgefährdete Schüler/innen -, erscheint die Klassengröße in vielen Berufsstarterklassen doch recht hoch zu sein (auch wenn viele der Berufsstarterklassen damit unter einer Klassengröße von 20 bis 22 Schüler/innen, wie von der Regional-

---

<sup>20</sup> Auch wenn hier eine Über- oder Unterschätzung des tatsächlichen Schwänzens vorliegen mag, so signalisieren diese Unterschiede jedoch Unterschiede in der normativen Bewertung des Schwänzens in den Klassen.

<sup>21</sup> Diese Angaben beziehen sich auf die Klassengröße zum Befragungszeitpunkt. D. h., es ist die Summe aus der Anzahl der Schüler/innen, die an den Befragungen teilgenommen haben, und jenen, die nach Auskunft der Schulen an den Befragungstagen gefehlt haben.



direktion Niedersachsen-Bremen der Bundesagentur für Arbeit und dem Land Niedersachsen in der Projektbeschreibung vorgesehen, geblieben sind). So wurde auch in den Experteninterviews von sehr vielen Lehrkräften und Sozialpädagog/innen betont, dass es zu optimaler Betreuung dieser Klientel kleinerer Lerngruppen bedarf.

Zur Lernumwelt gehört auch eine gewisse Stabilität von sozialen Beziehungen und Bezugsgruppen. Die *Fluktuationsrate* von Klassen gibt Auskunft darüber, wie stabil Klassenkollektive sind. Für den Zeitraum von April 2007 bis Juni 2008 zeigen sich dabei deutliche Unterschiede zwischen Berufsstarter- und Kontrollklassen. Schüler/innen in Berufsstarterklassen waren in der Regel mit einer höheren Fluktuation konfrontiert. Dies ist vor dem Hintergrund, dass es sich bei den Berufsstarterklassen um neue Klassenkollektive handelte, die mit Projektbeginn im Februar 2007 erst entstanden sind, besonders negativ zu werden. Dabei ist zudem zu berücksichtigen, dass für den Besuch einer Berufsstarterklasse 45% der Schüler/innen auch die *Schule* wechseln mussten. Die Varianz zwischen den Schulstandorten ist hierfür hoch: Es gibt Berufsstarterklassen, bei denen niemand die Schule wechseln musste, bis hin zu Klassen, bei denen 88% der Schüler/innen zuvor eine andere Schule besucht haben. Wie bereits erwähnt, verließen im Untersuchungszeitraum 18% der befragten Schüler/innen der Berufsstarterklassen das Projekt. Die Fluktuationsrate reicht hier von Berufsstarterklassen mit einem Anteil von 5% der Schüler/innen, die die Klasse vor dem Ende der 9. Klasse verlassen haben, bis hin zu 41%! In den Kontrollklassen gab es im gleichen Zeitraum eine deutlich geringere Fluktuation. Hier haben nur 58 der jemals 576 befragten Schüler/innen die Klasse bis zum Ende der 9. Klasse verlassen (10% der Schüler/innen). Hier gab es Klassen, in denen es keine Fluktuation in diesen drei Schulhalbjahren gab, bis hin zu Klassen, in denen 26% der Schüler/innen die Klasse vor dem Ende der 9. Klasse verlassen haben.

Können diese Unterschiede in den Fluktuationsraten sowohl zwischen Berufsstarter- und Kontrollklassen als auch innerhalb der beiden Klassentypen durch Unterschiede in der Lernumwelt (d. h. das Leistungsniveau oder Niveau der Sozialkompetenzen der jeweiligen Klasse) erklärt werden? Das heißt, ist die Fluktuation dort höher, wo das Leistungs- und Sozialkompetenzniveau niedrig gewesen ist?

In der Tat bestehen in den Berufsstarterklassen signifikante, wenn auch nur vergleichsweise schwache Zusammenhänge zwischen dem Leistungs- oder Sozialkompetenzniveau und der Fluktuationsrate der Klassen. Die Korrelation zwischen der Fluktuationsrate und dem Klassendurchschnitt in der Deutschnote beträgt 0,24, mit der durchschnittlichen Mathematiknote ist sie 0,26. Ähnlich hoch ist der Korrelationskoeffizient von 0,24 für den Zusammenhang zwischen dem Klassenmittelwert der Sozialkompetenzen (Gesamtskala Konfliktfähigkeit) und der Anzahl der Schüler/innen, die das Projekt verlassen haben. Die Klassengröße hat einen etwas geringeren Einfluss. Hier beträgt die Korrelation mit der Fluktuationsrate 0,19. Das heißt, in ärmeren bzw. schlechteren Lernumwelten war die Fluktuation höher. Das kann entweder bedeuten, dass es in diesen Klassen schlechter gelang, Schü-

ler/innen zu motivieren, und daher hier Schüler/innen die Klasse eher verlassen haben, oder dass diese Klassen häufiger von schlechten Schüler/innen besucht wurden, die ein höheres Fluktuationsrisiko besaßen. Angesichts der Ergebnisse der Fluktuationsanalysen in den Berufsstarterklassen (siehe Kapitel 2.1.4) scheint eher Ersteres der Fall zu sein, da hier keine Unterschiede im Leistungs- und Sozialkompetenzniveau zwischen Abgänger/innen und Verbliebenen festzustellen waren.

*Insgesamt* ist daher festzustellen: Die Lernumwelt in den Berufsstarterklassen ist sowohl in Bezug auf die Sozialkompetenzen als auch die schulischen Leistungen ärmer als in den Kontrollklassen. Einerseits ist dies in den Vorgaben für die Auswahl der Schüler/innen für Berufsstarterklassen so angelegt und somit ein weiterer Hinweis darauf, dass zum Großteil die „richtigen“ Schüler/innen für das Projekt ausgewählt wurden. Andererseits kann diese Verarmung der Lernumwelt der Schüler/innen auch zu Nachteilen hinsichtlich der Leistungs- und Sozialkompetenzentwicklung führen. Ob dem so ist, wird in Kapitel 3 untersucht.

## 2.2.2 Schulzufriedenheit und Klassenklima

Lernumwelten werden darüber hinaus durch die *Schulzufriedenheit* und die subjektive Bewertung des Klassenklimas geprägt. Im Durchschnitt haben Schüler/innen der Berufsstarterklassen eine gleiche Schulzufriedenheit (Mittelwert: 2,1) wie Schüler/innen der Kontrollklassen (2,0) gehabt (siehe Tabelle 7). Dabei gibt es sowohl bei den Berufsstarter- als auch den Kontrollklassen deutliche Unterschiede zwischen den Klassen (siehe Maximum und Minimum in Tabelle 7).

**Tabelle 7:**

### Durchschnittliche Klassenwerte für Schulzufriedenheit und Klassenklima in Berufsstarter- und Kontrollklassen

	Berufsstarterklassen		Kontrollklassen		n
	Mittelwert (Standardabweichung)	Minimum – Maximum	Mittelwert (Standardabweichung)	Minimum – Maximum	
Schulzufriedenheit <sup>1)</sup>	2,1 (0,20)	1,8 – 2,7	2,0 (0,24)	1,6 – 2,5	552
Klassenklima <sup>2)</sup>	2,3 (0,36)	1,6 – 2,9	2,1 (0,28)	1,6 – 2,7	552

Cronbach-Alpha (Schulzufriedenheit): 0,647

Cronbach-Alpha (Klassenklima): 0,762

Die Reliabilitätskoeffizienten der Skalen indizieren ein befriedigendes bis hohes Maß an innerer Konsistenz.

1) „Ich bin froh, dass ich noch zur Schule gehe.“; „Ich fühle mich in meiner Schule wohl.“; „Ich habe in meiner Schule den Sinn des Lernens erkannt.“

2) „Ich arbeite gerne in meiner Klasse.“; „Ich erarbeite mit meinen Mitschülern gemeinsame Lösungen.“; „In meiner Klasse fühle ich mich wohl.“; „Wir unterstützen uns gegenseitig.“

Niedrige Werte weisen eine hohe Schulzufriedenheit bzw. ein gutes Klassenklima aus. Der theoretische Mittelwert liegt bei 2,5.

Befragungszeitpunkt: Beginn des 2. Halbjahres von Klasse 9 (2. Befragungswelle, Februar 2008)

Quelle: Datensatz „Abschlussquote erhöhen - Berufsfähigkeit steigern“, 2007-2009, SOFI.

Auch beim *Klassenklima* zeigen sich keine Unterschiede. Im Durchschnitt schätzten sowohl die Schüler/innen der Berufsstarterklassen als auch der Kontrollklassen das Klima in ihrer Klasse positiv ein (Mittelwert Berufsstarterklassen = 2,3; Kontrollklassen = 2,1). Gleichwohl schätzte fast jede/r zehnte Schüler/innen der Berufsstarterklassen das Klassenklima durchweg *negativ* ein (9,5% von ihnen gaben ausschließlich negative Einschätzungen<sup>22</sup> zu den vier Aussagen); bei den Schüler/innen der Kontrollklassen war es nur jede/r Siebzehnte (6%). Gleichfalls war auch der Anteil jener, die das Klassenklima durchweg positiv einschätzten (d. h. Zustimmung<sup>23</sup> zu allen vier Aussagen) bei den Schüler/innen der Berufsstarterklassen mit 36% niedriger als bei den Kontrollklassen (44%).

Bezogen auf die einzelnen Komponenten des Klassenklimas gibt es deutliche Unterschiede zwischen Berufsstarter- und Kontrollklassen sowie innerhalb beider Klassentypen. Die positivste Zustimmung<sup>24</sup> erhielten in beiden Klassentypen die Aussagen „Ich arbeite gerne in meiner Klasse“ (Berufsstarterklassen: 74% der Schüler/innen, Kontrollklassen: 77%) und „In der Klasse fühle ich mich wohl“ (Berufsstarterklassen: 64%, Kontrollklassen: 70%). Ein deutlich geringere positive Einschätzung erhielt die Aussage „Wir unterstützen uns gegenseitig“ in beiden Klassentypen (Berufsstarterklassen: 57%; Kontrollklassen: 59%). Ein signifikanter Unterschied bestand jedoch zwischen Berufsstarter- und Kontrollklassen bei der Aussage „Wir erarbeiten gemeinsame Lösungen“. Hier gab es zwar prinzipiell eine relative hohe Zustimmung in beiden Klassentypen, allerdings traf dies für die Schüler/innen der Berufsstarterklassen (mit 64%) deutlich seltener zu als für die Schüler/innen der Kontrollklassen (mit 78%).

Trotz der überwiegend positiven subjektiven Einschätzung des Klassenklimas gibt es somit innerhalb der Berufsstarterklassen eine größere Streuung in der Einschätzung. Der Korrelationskoeffizient für den Zusammenhang zwischen dem Klassenmittelwert des Klassenklimas und der Fluktuationsrate beträgt in den Berufsstarterklassen 0,26. (Dieser und alle folgenden Korrelationskoeffizienten sind signifikant). Das heißt, in Klassen mit einem guten Klassenklima war die Fluktuation geringer - oder umgekehrt: Klassen mit einem höheren Anteil von Schüler/innen, die das Klassenklima negativ einschätzten, scheinen weniger integrativ gewesen zu sein, da hier die Fluktuation höher war.

Wirkten sich diese Einschätzungen zum Klassenklima und zur Schulzufriedenheit auch darauf aus, *ob die Schüler/innen der Berufsstarterklassen gerne am Projekt teilgenommen haben?* Zu Beginn des Projekts und ein Jahr später wurden die Schüler/innen der Berufsstarterklassen gefragt, ob sie sich freuen, eine Berufsstarterklasse zu besuchen. Bei denjenigen Schüler/innen, die im Frühjahr 2007 nicht

---

<sup>22</sup> Antwortkategorien: trifft kaum zu / trifft überhaupt nicht zu.

<sup>23</sup> Antwortkategorien: trifft völlig zu / trifft zu.

<sup>24</sup> Antwortkategorien: trifft völlig zu / trifft zu.

gern in der Berufsstarterklasse waren bzw. eine ambivalente Bewertung dazu abgegeben haben, gab es ein Jahr später einen signifikant höheren Anteil mit einer nun positiven Einschätzung (siehe Tabelle 8): 46% freuten sich nun sehr oder ein bisschen, eine Berufsstarterklasse zu besuchen. Bei den Schüler/innen, die im Frühjahr 2007 angegeben haben, sich „sehr“ oder „ein bisschen“ zu freuen, zeigte sich ein Jahr später eine leichte Abschwächung der zunächst positiven Einschätzungen. Insgesamt resultierte daraus eine etwas schlechtere Einschätzung im Jahr 2008 (80%) als zu Beginn des Projekts (84%).

**Tabelle 8:**

**Motivation der Projektteilnahme: „Freust du dich, dass du eine Berufsstarterklasse besuchst?“ (in Zeilenprozenten)**

<i>April 2007</i>	<i>Februar 2008</i>			<i>n</i>
	Ja, sehr	Ja, ein bisschen	Es ist mir egal / Nein, überhaupt nicht	
Ja, sehr	61	31	8	116
Ja, ein bisschen	39	39	22	75
Es ist mir egal / nein, überhaupt nicht	11	35	54	37
<i>n</i>	104	78	46	228

Quelle: Datensatz „Abschlussquote erhöhen - Berufsfähigkeit steigern“, 2007-2009, SOFI.

Dabei zeigt sich, dass sich das Klassenklima positiv auf die Motivation der Projektteilnahme auswirkte. Je positiver Schüler/innen aus Berufsstarterklassen das Klassenklima einschätzten, desto höher war ihre Motivation für der Projektteilnahme auch ein Jahr nach Projektbeginn (Korrelation  $r = 0,335$ ). Gleiches gilt für den Klassenmittelwert: Je positiver das Klassenklima im Durchschnitt in einer Berufsstarterklasse eingeschätzt wurde, desto höher war die individuelle Motivation der Schüler/innen für die Projektteilnahme (Korrelation  $r = 0,256$ ).

*Zwischenfazit:* Die Zustimmung zum Projekt war bei denen, die auch noch ein Jahr nach Projektstart eine Berufsstarterklasse besuchten, sehr hoch. Die Mehrheit der Berufsstarterschüler/innen freute sich sehr oder ein bisschen, eine Berufsstarterklasse besuchen zu können. Im Verlauf des Projekts gab es dabei eine leichte Abnahme.<sup>25</sup> Angesichts des hohen Ausgangsniveaus spricht dies jedoch wohl weder für noch gegen das Projekt AQB1. Gleichwohl ist zu erwähnen, dass das Klassenklima einen Einfluss auf die Motivation für das Projekt hatte.

## 2.3 Standorte und Implementation des Projekts

In Kapitel 2.1 und 2.2. wurde gezeigt, dass Schüler/innen von Berufsstarterklassen in Bezug auf soziodemografische und -ökonomische Merkmale sowie auch hinsichtlich der von ihnen besuchten Klassen sehr heterogen waren. Ein weiterer wichtiger Aspekt, der den Erfolg des Projekts beeinflussen kann, sind unterschiedliche Rah-

<sup>25</sup> In der Tendenz wäre dies wohl höher, da hier die Schüler/innen, die bis dahin die Berufsstarterklasse wieder verlassen haben, nicht berücksichtigt wurden/werden konnten.

menbedingungen vor Ort. Dies betrifft zum einen die lokalen Gelegenheitsstrukturen des jeweiligen Ausbildungs- und Arbeitsmarktes (Kapitel 2.3.1) und zum anderen die spezifische Umsetzung des Projekts AQB1 an der jeweiligen Schule (Kapitel 2.3.2).

### 2.3.1 Standorte

Es ist nur sehr begrenzt möglich, sehr kleinräumig die regionale Gelegenheitsstruktur der einzelnen Schulen zu beschreiben. Der überwiegende Teil der Informationen zur Abschätzung der Chancen von Hauptschulabgänger/innen auf dem lokalen Ausbildungs- und Arbeitsmarkt verbleibt auf der Ebene des Arbeitsamtbezirks. Diese Charakterisierung wird daher mit Informationen aus Expertengesprächen mit Mitarbeiter/innen der Arbeitsagenturen sowie der Praktikumsbetriebe angereichert.

Tabelle 9 gibt einen Überblick über die Verteilung der Projektstandorte und der vier externen Kontrollschulen auf Arbeitsamtbezirke und die IAB-Cluster-Typen als Klassifikation von regionalen Gelegenheitsstrukturen.<sup>26</sup> Der Blick auf die Verteilung der Schulen auf die IAB-Cluster-Typen sowie die Jugendarbeitslosigkeitsquote und Ausbildungsplatzsituation im jeweiligen Arbeitsamtbezirk zeigt, dass der *überwiegende Teil der Schulen in Regionen mit einer ungünstigen Arbeitsmarkt- und Ausbildungsplatzsituation* lokalisiert ist. Von den 28 Standorten lagen nur drei in Arbeitsamtbezirken mit niedriger Arbeitslosigkeit bzw. günstiger Arbeitsmarktlage. An 19 Standorten herrschte eine hohe (9,1% und höher) oder eine relativ hohe (7,1 bis 9%) Jugendarbeitslosigkeit. Bei nur 3 Standorten war die Angebots-Nachfrage-Relation der Ausbildungsstellen im Jahr 2007 ausgeglichen, an allen anderen Standorten war sie ungünstig (95 bis 99,9%) bis sehr ungünstig (94,9% und weniger). In Tabelle 9 wird darüber hinaus deutlich, dass sich die generelle Situation auf dem Arbeitsmarkt (angezeigt über die IAB-Cluster) von der Situation für *jüngere* Arbeits- und Ausbildungssuchende unterscheidet.

Zusammenfassend lassen sich in Bezug auf die lokalen Gelegenheitsstrukturen für die Schüler/innen der 28 Schulen vier Typen identifizieren:

- *Günstige Gelegenheitsstruktur*: Eine Schule liegt in einer Region, in der eine günstige Ausbildungsplatzsituation mit einer sehr geringen Jugendarbeitslosigkeit zusammenfiel.
- *Ungünstige Gelegenheitsstruktur*: 16 Schulen befinden sich in Arbeitsamtbezirken, in denen eine hohe bzw. relativ hohe Jugendarbeitslosigkeit mit einer ungünstigen bzw. sehr ungünstigen Ausbildungsplatzsituation einherging.
- *Gemischte Gelegenheitsstruktur Typ 1*: Drei Schulen liegen in Regionen mit einer ausgeglichenen Ausbildungsplatzsituation, aber einer relativ hohen Jugendarbeitslosigkeit.

---

<sup>26</sup> Die vom Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) entwickelten Clustertypen bilden Disparitäten der regionalen Arbeitsmärkte ab. Dazu wurden Agenturbezirke in Gruppen mit jeweils ähnlichen Arbeitsmarktbedingungen eingeteilt (vgl. Dauth et al. 2008).

- *Gemischte Gelegenheitsstruktur Typ 2:* Acht Schulen liegen in Regionen, in denen eine eher geringe Jugendarbeitslosigkeit gleichwohl mit einer ungünstigen Angebots-Nachfrage-Relation auf dem Ausbildungsmarkt einherging.

**Tabelle 9:**

**Gelegenheitsstrukturen der Projektschulen**

Arbeitsamtbezirk	Anzahl der Schulen	Jugendarbeitslosigkeit (2008)	Angebots-Nachfrage-Relation von Ausbildungsstellen (2007)	IAB-Cluster	
				–	+
Braunschweig	1 Projektschule	Relativ hoch	Ungünstig		IIIa
Celle	2 Projektschulen	Relativ hoch	Ungünstig		IIIa
Emden	1 Projektschule	Relativ hoch	Ausgeglichen	Va	
Goslar	1 Projektschule	Relativ hoch	Ausgeglichen	IIIb	
	1 externe Kontrollschule				
Göttingen	2 Projektschulen	Relativ hoch	Ungünstig	IIIb	
Hameln	1 Projektschule	Hoch	Sehr ungünstig	IIIb	
	1 externe Kontrollschule				
Hannover	2 Projektschulen	Hoch	Sehr ungünstig		IIa
Helmstedt	1 Projektschule	Relativ hoch	Ungünstig		Ib
Hildesheim	2 Projektschulen	Relativ hoch	Ungünstig		IIIa
Lüneburg	2 Projektschulen	Gering	Ungünstig		IIIa
	1 externe Kontrollschule				
Nienburg	1 Projektschule	Gering	Ungünstig		IIIa
Nordhorn	1 Projektschule	Sehr gering	Ausgeglichen		IVa
Oldenburg	2 Projektschulen	Relativ hoch	Ungünstig	IIIb	
	1 externe Kontrollschule				
Osnabrück	2 Projektschulen	Sehr gering	Ungünstig	IIIb	
Stade	1 Projektschule	Relativ hoch	Ungünstig		IIIa
Vechta	1 Projektschule	Gering	Ungünstig		IVb
Wilhelmshaven	1 Projektschule	Gering	Ungünstig	IIIb	

Externe Kontrollschulen (ohne Berufsstarterklassen): Seesen, Augustfehen, Kaltenmoor, Oldendorf.

*IAB-Cluster der Standorte*

- Ib: Städtisch geprägte Bezirke mit industrieller Orientierung und günstiger Arbeitsmarktlage
- IIa: Großstädtische Bezirke mit leicht erhöhter Arbeitslosigkeit
- IIIa: Gering bis mittel verdichtete Bezirke mit leicht erhöhter Arbeitslosigkeit
- IIIb: Gering verdichtete Bezirke mit überdurchschnittlicher Arbeitslosigkeit
- IVa: Gering verdichtete Bezirke mit günstiger Arbeitsmarktlage
- IVb: Ländliche Bezirke mit niedriger Arbeitslosigkeit und hoher saisonaler Dynamik
- Va: Gering verdichtete Bezirke (in der Regel im Osten) mit hoher Arbeitslosigkeit und saisonalen Einflüssen

Allerdings thematisierten die Berufsberater/innen der Arbeitsagenturen in den Expertengesprächen, dass die Chancen für (schwache) Hauptschüler/innen durch diese Statistiken und Klassifikationen nur unzureichend abgebildet werden. Eine Berufsberaterin aus dem Norden Niedersachsens beschreibt dies folgendermaßen:

„Der Ausbildungsmarkt hat sich, einhergehend mit der konjunkturellen Verbesserung, auch bei uns insgesamt in den letzten Jahren tendenziell deutlich positiv entwickelt. Auf der Strecke geblieben oder abgekoppelt worden sind von dieser positiven Entwicklung eindeutig Schüler ohne Hauptschulabschluss und schwache Hauptschüler, (...)“ (Aus einem Experteninterview mit einer Berufsberaterin der Arbeitsagentur)



Auch in anderen Gesprächen mit den Berufsberater/innen der Arbeitsagenturen bewerteten die Gesprächspartner die Situation für Hauptschüler/innen, die die Schule bereits nach der 9. Klasse verlassen, als besonders problematisch. Exemplarisch sei dafür das folgende Statement eines Berufsberaters aus Süd-Niedersachsen genannt:

„Es ist einfach fast ein Erfordernis auf dem Lehrstellenmarkt. Sie werden heute kaum noch ne Firma finden, die sagt: schickt uns mal nen Hauptschüler, mit Hauptschulabschluss, Noten egal, (...), sondern der Trend geht eindeutig dahin, dass also der Realschulabschluss schon der Schulabschluss ist, der mindestens gefordert wird. Es gibt durchaus Leute, die versuchen nach Klasse 9, also mit Hauptschulabschluss, eine Ausbildungsstelle zu bekommen, aber das war mindestens in den letzten Jahren fast aussichtslos.“ (Aus einem Experteninterview mit einem Berufsberater der Arbeitsagentur)

Von den Arbeitsagenturen und einigen Betrieben wurde in diesem Kontext thematisiert, dass neben der Qualifikation auch das Alter von vielen Hauptschüler/innen für eine Ausbildung hinderlich sei. Da Jugendliche unter 18 Jahren abends aufgrund des Jugendschutzes nur begrenzt arbeiten dürfen, sind sie z. B. für den Hotel- und Gaststättenbereich nicht attraktiv. Dieser ist aber gerade im Norden von Niedersachsen, wo der Tourismus für die Struktur des Arbeitsmarktes eine große Rolle spielt, ein wichtiger potenzieller Arbeitgeber.

In Tabelle 10 sind Informationen zum Berufswahlverhalten von Jugendlichen mit Hauptschulabschluss für die vier Typen von Gelegenheitsstrukturen dargestellt. Der Vergleich der drei Berufe, die von Bewerber/innen mit Hauptschulabschluss in den Arbeitsamtsbezirken unserer Schulen am häufigsten als Berufswünsche genannt wurden, mit dem jeweiligen Anteil dieses Berufs an allen abgeschlossenen Ausbildungsverträgen in diesem Arbeitsagenturbezirk zeigt, (a) dass insgesamt nur sieben Berufe an den 28 Standorten der untersuchten Schulen genannt wurden - die Berufsorientierung von Hauptschüler/innen sich somit auf ein relativ kleines Spektrum an Berufen konzentriert/e. Weiterhin wird (b) deutlich, dass die Berufswünsche relativ gut den Chancen der Jugendlichen mit Hauptschulabschluss entsprachen (da die Summe der durchschnittlichen Anteile der Neuabschlüsse in den Wunschberufen an allen neu abgeschlossenen Ausbildungsverträgen in allen vier Typen ein relativ ähnliches Niveau erreichte) - auch wenn das Gesamtangebot des jeweiligen Ausbildungsmarkts deutlich hinter der Nachfrage zurückblieb (vgl. die Summe der durchschnittlichen Anteile der Neuabschlüsse in den Wunschberufen an allen neu abgeschlossenen Ausbildungsverträgen).

Letzteres signalisiert (c) darüber hinaus, wie gering letztlich die Chancen für Hauptschüler/innen sind (zumal sich diese Anteile nicht nur auf Hauptschulabsolvent/innen beziehen, sondern auf alle Neuanfänger/innen), einen Ausbildungsplatz in ihrem genannten Wunschberuf zu erhalten - und zwar auch relativ unabhängig von der allgemeinen Arbeitsmarkt- und Ausbildungsplatzsituation in den Arbeitsamtsbezirken.

**Tabelle 10:****Gelegenheitsstrukturen der Schulstandorte (Zahlen geben die Anzahl der jeweiligen Schulen an)**

	Gelegenheitsstruktur			
	Ungünstig	Günstig	Gemischt Typ 1	Gemischt Typ 2
Siedlungsstruktur	5 städtisch 5 klein 6 städtisch 6 ländlich	1 klein städtisch	3 ländlich	1 städtisch 4 klein städtisch 3 ländlich
Nachfrageentwicklung von Arbeitskräften mit Hauptschulabschluss (2004 zu 2006)	8 Zuwachs 4 gleichbleibend 4 Abnahme	1 Zuwachs	3 Zuwachs	7 Zuwachs 1 gleichbleibend
1. Platz des Berufswunsches <sup>1)</sup>	10Kauffrau/-mann im Einzelhandel 2 KFZ-Mechatroniker/in 4 Verkäufer/in	1 Friseur	1 Kauffrau/-mann im Einzelhandel 3 Verkäufer/in	1 Friseur 7 Kauffrau/-mann im Einzelhandel
Durchschnittlicher Anteil der Neuabschlüsse in diesem Beruf an allen neu abgeschlossenen Ausbildungsverträgen <sup>2)</sup>	5,2%	2%	6,1%	5,4%
2. Platz des Berufswunsches	4 Friseur 3 Kauffrau/-mann im Einzelhandel 5 Maler/ Lackierer 4 Verkäufer/in	1 Verkäufer/in	1 Friseur 2 Maler/ Lackierer	2 Friseur 3 KFZ-Mechatroniker/in 1 Metallbauer/in 2 Verkäufer/in
Durchschnittlicher Anteil der Neuabschlüsse in diesem Beruf an allen neu abgeschlossenen Ausbildungsverträgen	3,7%	2,6%	1,9%	4,3%
3. Platz des Berufswunsches	6 Friseur 5 KFZ-Mechatroniker/in 3 Koch/Köchin 2 Verkäufer/in	1 Metallbauer/in	2 KFZ-Mechatroniker/in 1 Koch/Köchin	4 KFZ-Mechatroniker/in 3 Koch/Köchin 1 Verkäufer/in
Durchschnittlicher Anteil der Neuabschlüsse in diesem Beruf an allen neu abgeschlossenen Ausbildungsverträgen	3,2%	3,4%	5,3%	4,0%
Summe der durchschnittlichen Anteile der Neuabschlüsse in den Wunschberufen an allen neu abgeschlossenen Ausbildungsverträgen	12,1%	8,0%	13,3%	13,7%

<sup>1)</sup> 2006/2007 (Quelle: [http://www.bibb.de/dokumente/xls/naa309\\_2007\\_tab003\\_2ni.xls](http://www.bibb.de/dokumente/xls/naa309_2007_tab003_2ni.xls))

<sup>2)</sup> Die Anteile der Neueinstellung in dem jeweiligen Beruf wurden über die 28 Standorte aufaddiert und dann durch die Zahl der Standorte dividiert.



Die in Tabelle 10 ausgewiesene Siedlungsstruktur bezieht auf den unmittelbaren Umkreis, in dem sich die Schulen jeweils befinden (und nicht auf Arbeitsamtsbezirke). In den Experteninterviews mit Mitarbeiter/innen der Arbeitsagenturen und den Betrieben wurde deutlich, dass die Siedlungsstruktur bei der Ausbildungsplatzsuche eine wichtige Rolle spielt. In den Interviews wurde immer wieder betont, dass die Jugendlichen häufig zu immobil seien. Gerade in ländlichen Gebieten müssten sie dies jedoch sein, um einen Ausbildungsplatz zu finden. Aufgrund des relativ jungen Alters der Jugendlichen ist die Bereitschaft, für einen Ausbildungsplatz umzuziehen, oftmals sehr gering. Da die meisten Jugendlichen noch keinen Führerschein besitzen, sind sie auf den öffentlichen Personennahverkehr oder auf die Unterstützung der Eltern angewiesen, um an einen etwas weiter entfernten Ausbildungsort zu gelangen. Im ländlich strukturierten Raum stellt beides - Anbindung an den öffentlichen Nahverkehr und eigene Immobilität aufgrund des Fehlens eines „fahrbaren Untersatzes“ - häufig ein Problem dar. Inwieweit dies die Ausbildungschancen der befragten Jugendlichen beeinflusst hat, wird in den Analysen in Kapitel 3 untersucht.

### **2.3.2 Implementierung von Berufsstarterklassen an den verschiedenen Standorten**

Die Rahmenvorgaben des Niedersächsischen Kultusministeriums ließen den Schulen große Freiräume für die Umsetzung des Projekts AQB1 bzw. die Implementation von Berufsstarterklassen. Dies sowie die Tatsache, dass an den Schulen unterschiedliche Startvoraussetzungen - z. B. in Hinblick auf die Zusammensetzung der Schüler/innen - existierten, führten zu unterschiedlichen Ausgestaltungen von Berufsstarterklassen an den Schulen. Diese Variationen in der Implementation zeigen sich insbesondere hinsichtlich der folgenden drei Aspekte: (a) Motivation der beteiligten Akteure, (b) Umsetzung und Einführung des Praktikums und (c) Neugestaltung des Unterrichts.

#### *Aufgaben und Motivation der beteiligten Akteure*

In Experteninterviews zeigten die befragten Berufsstartbegleiter/innen und Klassenlehrer/innen ganz überwiegend eine *hohe Motivation für und Identifikation mit ihrer Tätigkeit* in den Berufsstarterklassen. Gleichwohl gaben nur sieben der 22 Klassenlehrer/innen in der standardisierten Befragung an, dass sie sich von sich aus um diese Aufgabe bemüht haben. Inwiefern diese Diskrepanz daran liegt, dass in der (Vor-)Phase des Projektsstarts - die in den Experteninterview als oftmals sehr hektisch und chaotisch beschrieben wurde - den Lehrer/innen gar keine Zeit für eine eigene „Entscheidung“ und Eigeninitiative blieb, oder ob sich Motivation und Identifikation erst im Nachhinein eingestellt haben, kann nicht entschieden werden.

Um systematisch abzubilden, was als *Aufgabenstrukturen von Berufsstartbegleiter/innen* definiert wurde und ob hier unterschiedliche Sichtweisen bei Lehrer/innen und Berufsstartbegleiter/innen existierten, wurden sowohl die Lehrer/innen als auch Berufsstartbegleiter/innen in der (halb-)standardisierten Befragung gebeten, die ver-

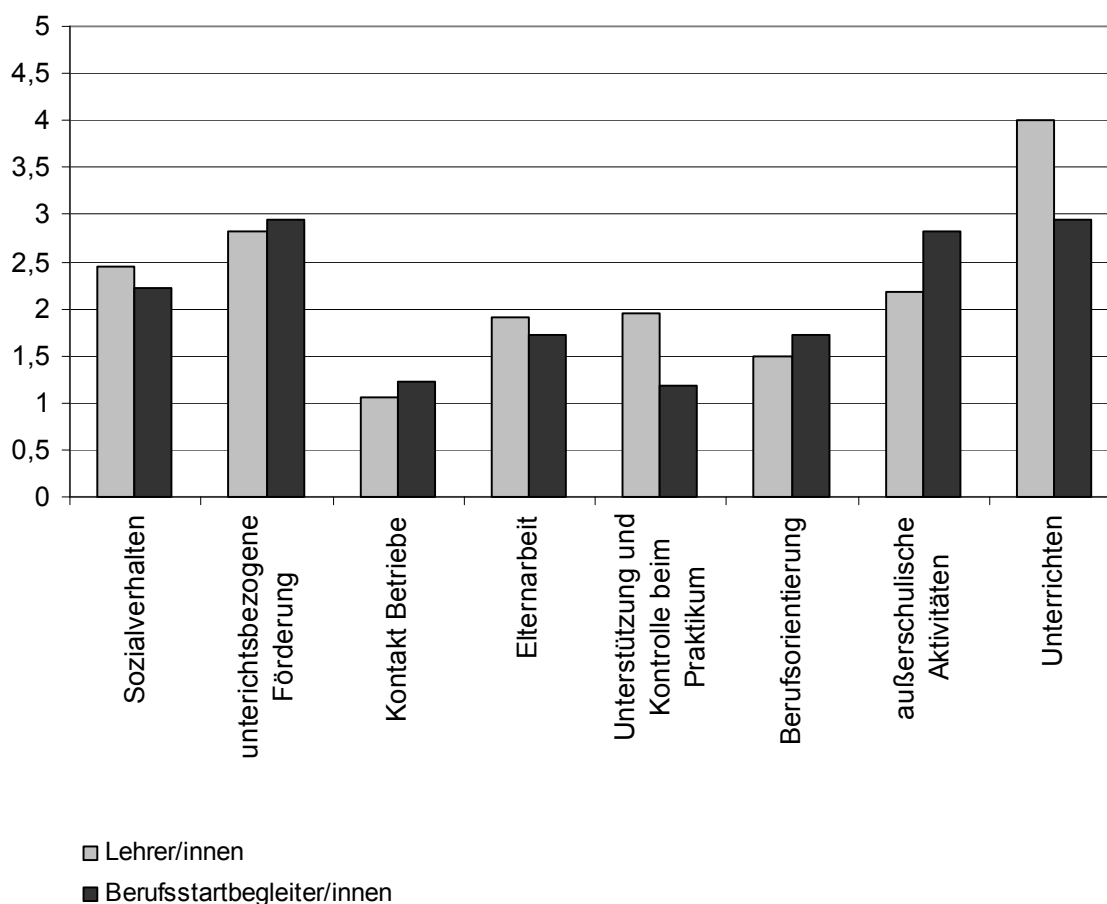
schiedene Aufgabenbereiche der Berufsstartbegleiter/innen nach ihrer Wichtigkeit zu beurteilen.

Abbildung 5 zeigt, dass die Lehrer/innen und Berufsstartbegleiter/innen weitestgehend darin übereinstimmen, dass ein Schwerpunkt der Arbeit der Berufsstartbegleiter/innen auf berufs- und ausbildungsorientierenden Tätigkeiten liegt bzw. liegen sollte. Große Bedeutung wurde von den befragten Lehrer/innen und Berufsstartbegleiter/innen der „Kontaktpflege zu den Betrieben“, der Berufsorientierung (d. h. der Schaffung „berufsorientierender Angebote, die sich auf die Zeit nach dem Verlassen der Schule beziehen, z. B. Bewerbertraining oder Berufsberatung“), der Praktikumsbetreuung sowie der Elternarbeit beigemessen. Die „Unterstützung und Kontrolle der Schüler/innen bei der Teilnahme am Betriebspraktikum“ wurde stärker von den Berufsstartbegleiter/innen als wichtige Aufgaben angesehen.

Bei der Einschätzung der Wichtigkeit von „schulbezogenen Aufgaben“ unterscheiden sich die Auffassungen der Lehrer/innen und Berufsstartbegleiter/innen stärker. So waren Lehrer/innen in deutlich geringerem Maße der Meinung, dass das „eigenständige Unterrichten“ eine wichtige Aufgabe der Berufsstartbegleiter/innen sei. Hingegen waren sich Lehrer/innen und Berufsstartbegleiter/innen weitgehend einig hinsichtlich der „Unterstützung der Lehrer/innen durch gezielte unterrichtsbezogene Förderung von schwachen Schüler/innen“ durch die Berufsstartbegleiter/innen. Beide gaben dem (nur) eine mittlere Bedeutung. In den Experteninterviews wurde deutlich, dass viele der Berufsstartbegleiter/innen - zumindest zu Anfang des Projekts - auch im Unterricht eingesetzt wurden. In einem Fall führte dies zu einer Intervention seitens des Projektträgers BNW, da das eigenständige Unterrichten ursprünglich nicht als Aufgabe der Berufsstartbegleiter/innen vorgesehen war.

**Abbildung 5:**

**Beurteilung der Wichtigkeit verschiedener Aufgabenfelder von Berufsstartbegleiter/innen durch diese selbst und die jeweiligen Klassenlehrer/innen (Mittelwerte)**



Frage: „Wir haben beobachtet, dass die Berufsstartbegleiter/innen teilweise sehr unterschiedliche Aufgaben an den Schulen übernehmen. Was sind Ihrer Meinung nach die Hauptaufgaben des/der Berufsstartbegleiters/in?“ (Antwortskala 1-5; kleine Werte: große Wichtigkeit)

n = 22 Berufsstartbegleiter/innen und 22 Klassenlehrer/innen

Quelle: Datensatz „Abschlussquote erhöhen - Berufsfähigkeit steigern“, 2007-2009, SOFI.

In den Experteninterviews mit Lehrer/innen, Berufsstartbegleiter/innen und Schulleiter/innen wurde häufig problematisiert, dass die Berufsstarterklassen aufgrund der Lernschwierigkeiten und Verhaltensauffälligkeiten der Schüler/innen einer besonders intensiven Betreuung bedürften, die von *einer* Lehrkraft bei einer Klassengröße von durchschnittlich 16 bis 17 „Problem“-Schüler/innen nicht geleistet werden könne. In allen Experteninterviews mit Lehrer/innen und Berufsstartbegleiter/innen wurde in diesem Zusammenhang die Notwendigkeit der Unterstützung der Berufsstarterklassen durch die zusätzlichen Sozialpädagogen/innen<sup>27</sup> des Projekts AQB1

<sup>27</sup> Jeder Schule wurden im Durchschnitt 6,5 Stunden pro Woche von einem Sozialpädagogen oder einer Sozialpädagogin zusätzlich zur Verfügung gestellt (Null Wochenstunden in den Schulferien, 7,25 Wochenstunden in der Schulzeit).

hervorgehoben, wobei vor allem die zur Verfügung stehenden Stunden als nicht ausreichend betrachtet wurden.

Insgesamt ist sowohl bei den Lehrer/innen als auch bei den Berufsstartbegleiter/innen eine hohe Motivation für die Arbeit in dem Projekt festzustellen. In den meisten Schulen sind die Berufsstartbegleiter/innen in erster Linie für die Berufsvorbereitung, die Betreuung und Kontrolle der Praktikumsteilnahme zuständig sowie für sozialpädagogischen Aufgaben, wie Elternarbeit oder außerschulische Aktivitäten. Gleichwohl besteht in vielen Schulen der Wunsch nach einer zusätzlichen Unterstützung durch Sozialpädagoge/innen im Bereich der unterrichtsbezogenen Aufgaben.

### *Implementation der Praxistage*

Neben der Unterstützung der Berufsstarterklassen durch Berufsstartbegleiter/innen stellt die Einrichtung von Praxistagen bzw. die langfristige Bindung von Jugendlichen an Betriebe über kontinuierliche Praktika eine wichtige Neuerung des Projekts AQB1 dar.

Um zu erfahren, ob Eltern, Schüler/innen, Betriebe und das Lehrerkollegium die Einrichtung der Praxistage unterstützten, wurden die Klassenlehrer/innen und Berufsstartbegleiter/innen gefragt, wie hoch sie die Motivation der genannten Akteure einschätzen, zu einer erfolgreichen Umsetzung der Praxistage beizutragen. Der Vergleich der Einschätzungen in Tabelle 11 zeigt zunächst, dass die Berufsstartbegleiter/innen die Schüler/innen und Eltern für die am höchsten motivierten Akteure halten, während die Lehrer/innen die höchste Motivation bei den Betrieben und dem Kollegium verorten.

**Tabelle 11:**

### **Motivation, zur erfolgreichen Umsetzung der Praxistage beizutragen**

Einzuschätzende Akteure	Auskunft der Lehrer/innen		Auskunft der Berufsstartbegleiter/innen	
	Mittelwert	Standardabweichung	Mittelwert	Standardabweichung
Betriebe	2,6	0,79	2,3	0,63
Schüler/innen	2,4	0,85	2,6	0,67
Eltern	2,5	1,12	3,1	1,03
Kollegium	2,6	0,88	2,4	0,86

Frage: „Wie schätzen Sie die Motivation folgender Akteure ein, zu einer erfolgreichen Umsetzung der Praxistage beizutragen?“ (Antwortskala: 1 = überwiegend sehr hoch bis 5 = überwiegend niedrig)

n = 22 Berufsstartbegleiter/innen und 22 Klassenlehrer/innen

Quelle: Datensatz „Abschlussquote erhöhen - Berufsfähigkeit steigern“, 2007-2009, SOFI.

Weiterhin fällt die größte Differenz zwischen Lehrer/innen und Berufsstartbegleiter/innen bei der Einschätzung der Motivation der Eltern auf, wobei die Berufsstart-

begleiter/innen eine deutlich positivere Einschätzung hatten.<sup>28</sup> Allerdings gab es sowohl bei den Berufsstartbegleiter/innen als auch den Lehrer/innen die größte Streuung (Varianz) in der Einschätzung der Motivation der Eltern. Dies wurde auch in den Experteninterviews und Dienstbesprechungen immer wieder erwähnt, dass es in Bezug auf die Unterstützung des Projekts durch die Eltern erhebliche Unterschiede zwischen den Standorten gab. Diese Beobachtung ist auch deshalb von Bedeutung, weil die Betriebe in den Experteninterviews immer wieder betonten, dass die Unterstützung der potenziellen Auszubildenden durch die Eltern ein wichtiges Kriterium für eine erfolgreiche Ausbildung und auch für die Vergabe eines Ausbildungsvertrages sei:

„Auch hier muss ich ganz ehrlich sagen, kommt es auch ein klein wenig darauf an, wie sieht das Elternhaus aus. Stehen die Eltern hinter dem jungen Menschen, der in die Ausbildung geht? Egal jetzt, ob es ein weibliches oder männliches Wesen ist. Auch in der technischen Seite habe ich eine Auszubildende gerade bei uns im Betrieb. Wunderbar, klappt hervorragend. Aber wirklich nur, wenn auch die Eltern da konsequent dahinter stehen.“ (Aus einem Experteninterview mit einem Praktikumsbetrieb)

Bei der Einführung und Implementation der Praxistage sind die Schulen recht unterschiedlich vorgegangen. In einer Schule gab es durchgängig einen Praxistag pro Woche, in 18 Schulen gab es durchgängig zwei Tage pro Woche und in drei Schulen wurde die Zahl der Praxistage während der Projektlaufzeit von einem Tag auf zwei pro Woche erhöht (bei einer Schule liegt kein ausgefüllter Fragebogen vor). Unabhängig davon existierten bei der Umsetzung folgende gemeinsame Tendenzen:

- In den seltensten Fällen waren die Schüler/innen während der 1,5-jährigen Projektlaufzeit bei nur einem Praktikumsbetrieb. Die ganz überwiegende Mehrheit der Schüler/innen wechselte mehrmals den Praktikumsbetrieb (siehe Kapitel 2.4).
- Die Schüler/innen haben sich überwiegend den Betrieb selbst aus-/gesucht und nur in Einzelfällen einen Betrieb von den Berufsstartbegleiter/innen oder Klassenlehrer/innen zugewiesen bekommen.
- Jeweils zehn der Berufsstartbegleiter/innen und Klassenlehrer/innen gaben an, dass der Kontakt zu den Betrieben weitgehend durch die Schüler/innen selbst hergestellt wurde. In den anderen Fällen wurden die Betriebskontakte vorwiegend durch die Berufsstartbegleiter/innen aufgebaut.
- Die überwiegende Mehrheit der Standorte hat darauf geachtet, dass die Praktikumsbetriebe auch ausbilden, um so die Chancen für einen möglichen „Klebeffekt“ für die Ausbildungsplatzsuche zu erhöhen.
- In vielen Fällen wurde das Praktikum durch besondere Maßnahmen eingeführt: In vier Schulen gab es dazu zu Beginn ein längeres Blockpraktikum, in 15 Schu-

---

<sup>28</sup> Diese unterschiedliche Einschätzung scheint durch eine größere Kontaktnähe der Berufsstartbegleiter/innen zu den Eltern verursacht zu sein (siehe Abbildung 5). Fast alle Berufsstartbegleiter/innen gaben in den Experteninterviews an, regelmäßige - auch aufsuchende - Elternarbeit zu leisten.

len wurde das Praktikum durch besondere Unterrichtseinheiten, wie z. B. ein Sozialtraining, eingeführt.

In allen Schulen ist es gelungen, für alle Jugendlichen einen Praktikumsplatz zu finden. Die Frage „Ist es Ihnen gelungen, für jede/n Schüler/in einen Praktikumsplatz zu beschaffen?“ wurde von allen Berufsstartbegleiter/innen entweder mit der Antwortkategorie „Ja, ohne Probleme“ (10 Nennungen) oder „Ja, aber es war nicht ganz einfach“ (12 Nennungen) beantwortet. Die Kategorien „Ja, aber es fiel uns sehr schwer“ und „Nein, leider ist uns dies nicht gelungen“ wurden gar nicht gewählt. In den Experteninterviews berichteten fast alle Berufsstartbegleiter/innen, dass die Kontaktpflege zu den Betrieben einen wichtigen Teil ihrer Arbeit ausmacht. Insofern scheint sich dieser Einsatz dahingehend ausgezahlt zu haben, dass es keine grundsätzlichen Probleme bereitet hat, für alle Schüler/innen einen Praktikumsbetrieb zu finden - selbst bei einem oder mehreren Wechseln. Viele Berufsstartbegleiter/innen berichteten, dass sie eine Art Netzwerk von Betrieben, die mit dem Projekt „kooptierten“, aufgebaut haben. So konnten die Schüler/innen die Betriebe nach einer Zeit „untereinander tauschen“ und mehrere Arbeitsbereiche kennen lernen. Gleichwohl problematisierten einige Berufsstartbegleiter/innen und Betriebe auch, dass es für den betrieblichen Arbeitsablauf ungünstig sei, dass die Schüler/innen nur ein bis zwei Tage in der Woche im Betrieb sind. Ein längeres Blockpraktikum sei aus betrieblicher Sicht günstiger. Einige Betriebe formulierten ganz explizit, dass sie von dem Praktikum nicht profitiert haben, es aber als eine Art „soziales Engagement“ betrachten, den Hauptschüler/innen eine Chance zu geben.

Allerdings war dies abhängig von der Siedlungsstruktur der Schulstandorte. So gaben zwei der vier Schulen (50%), die in städtisch geprägte Standorten angesiedelt sind, und sechs von zehn (60%) an kleinstädtisch geprägten Standorten an, dass sie ohne Probleme einen Praktikumsplatz für alle Jugendlichen bekommen konnten, während dies an ländlich geprägten Standorten nur zwei von acht (25%) waren.

### *Neugestaltung des Unterrichts*

Das Projekt AQB1 verfolgte zwei zentrale Ziele: Es sollten möglichst viele Schüler/innen einen Hauptschulabschluss erlangen und nach Beendigung der 9. Klasse eine Ausbildung beginnen. Beide Ziele sowie insbesondere deren Vereinbarkeit stellten die Schulen bzw. Berufsstarterklassen vor große Herausforderungen.

Zunächst mussten lernschwache und stark abschlussgefährdete Schüler/innen an nunmehr nur noch vier bis drei Unterrichtstagen (neben den Praxistagen) so gefördert werden, dass sie die für den Hauptschulabschluss notwendigen Lernziele dennoch erreichen (können). Sieben Schulen gaben im Rahmen der (halb-)standardisierten Befragung an, dass sie eine Reduktion der Unterrichtszeit vorgenommen haben bzw. angesichts der Praxistage vornehmen mussten. Damit variierte die Anzahl der Unterrichtsstunden, die durchschnittlich wöchentlich unterrichtet wurden, zwischen den Berufsstarterklassen stark. In einer Berufsstarterklasse gab es weniger als 18 Stunden Unterricht; neun Klassen unterrichteten 18 bis 20 Stunden, sieben

Klassen 20 bis 22 Stunden und in nur fünf Klassen wurden mehr als 22 Stunden pro Woche durchschnittlich unterrichtet.

In fast allen Berufsstarterklassen wurden Fächer aus dem Curriculum gestrichen (in 20 Klassen). Dazu gehörten am häufigsten Musik (19), Kunst (17) und Sport (5). In den Experteninterviews mit den Lehrer/innen und Schulleitungen wurde die Wahl der zu streichenden Fächer meist damit begründet, dass die Schüler/innen praktische und handwerkliche Tätigkeiten im Rahmen ihres Praktikums erlernten und diese deshalb nicht mehr notwendigerweise darüber hinaus auch Teil der schulischen Lerninhalte seien müssten.

Es gab aber nicht nur Veränderungen im Curriculum, sondern auch pädagogische Veränderungen: 21 Lehrer/innen gaben an, im Rahmen des Projekts auch *neue pädagogische Konzepte* eingeführt zu haben. Dazu gehörten die Einführung individueller Förderpläne in fast allen Klassen (in 19 Klassen), das Training so genannter Schlüsselqualifikationen (18), die Integration von Praktikumsinhalten in den Unterricht (16), die „aufsuchende“ Elternarbeit (14), das interdisziplinäre Unterrichten (8), der Ganztagsbetrieb (8) sowie das Projektbezogene Lernen (7).

#### *Zielkonflikte und Einschätzung der Realisierbarkeit der Ziele*

Ein weiteres Problem hinsichtlich der Vereinbarkeit der beiden Projektziele ergab sich daraus, dass ein Teil der Schüler/innen von Berufsstarterklassen (zwischenzeitlich) den Wunsch äußerten, nach Beendigung des Projekts keine Ausbildung beginnen zu wollen, sondern *die 10. Klasse der Hauptschule zu besuchen und einen Realschulabschluss zu machen*. Die (im Projekt subjektiv wahrgenommenen oder realen) Leistungssteigerungen sowie die Erfahrungen in den Betrieben führten dazu, dass für einige Schüler/innen (und auch Eltern) das Ziel, die Schule nach der 9. Klasse mit einem Abschluss zu verlassen und eine Ausbildung zu beginnen, an Bedeutung verloren hatte. Lehrkräfte sowie die Mitglieder der Projektleitung äußerten in den Experteninterviews diesbezüglich ganz überwiegend die Einschätzung, dass die Schüler/innen ihre eigenen Fähigkeiten überschätzten und dass sie - auch aufgrund des verringerten Unterrichtsstoffes<sup>29</sup> - gar nicht in der Lage seien, den Anforderungen der 10. Klasse zu entsprechen. Der Bericht dieser Berufsstartbegleiterin ist typisch für die Auseinandersetzungen, die es an vielen Schulen zu diesem Thema gegeben hat:

„Ich sage, es ist besser ihr macht eine Ausbildung oder geht an die Berufsschule, macht da ein Berufsgrundbildungsjahr und habt dann noch mal die Möglichkeit, euren Hauptschulabschluss zu verbessern, wenn ihr das wollt (...). Also so könnte es einigen passieren, dass sie dann in der 10. Klasse nicht mithalten und dann das Jahr verschenkt haben.“ (Aus einem Experteninterview mit einer Berufsstartbegleiterin)

---

<sup>29</sup> Hierdurch könnte sich das Modell der Berufsstarterklassen auch zu einer „Sackgasse“ oder neuen Hürde entwickeln, wenn Schüler/innen mit steigender Lernmotivation und Leistungen durch derartige Lehrplanänderungen die Möglichkeit des weiteren Schulbesuchs verwehrt wird.

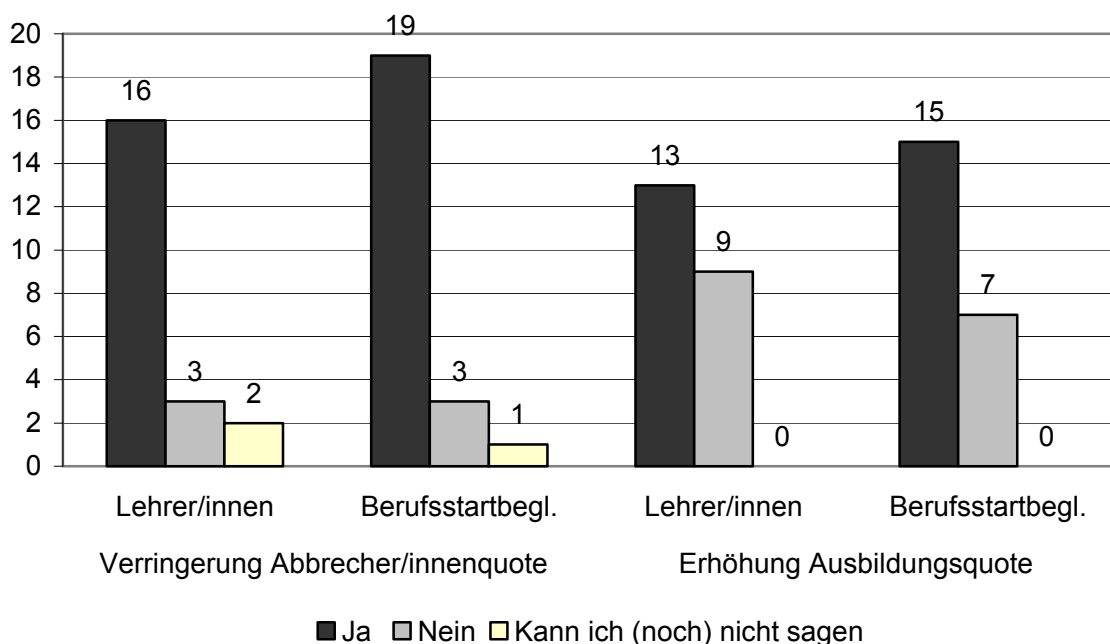


In einigen Fällen führte dieser Wunsch der Schüler/innen zu einer Intervention (d. h. zu einer gezielten Ansprache der Eltern entweder im Rahmen eines Elternabends oder in Einzelgesprächen) seitens der Schulleitung, bei der deutlich gemacht wurde, dass mit der Entscheidung für die Teilnahme am Projekt auch eine Entscheidung für den Beginn einer Ausbildung nach Abschluss der 9. Klasse verbunden gewesen ist. Gleichwohl ist es 32 Schüler/innen (14%) gelungen, in die 10. Klasse zu wechseln (siehe Kapitel 3.1); drei Schüler/innen gaben bei der telefonischen Befragung im September 2008 an, nun eine Realschule zu besuchen.

Berufsstarterbegleiter/innen und Lehrer/innen wurden gefragt, inwieweit ihrer Meinung nach Berufsstarterklassen dazu beitragen können, die *beiden Projektziele zu erreichen*: (a) den Anteil der Schulabbrecher/innen zu verringern und (b) den Anteil an Schülern/innen mit einer erfolgreichen Ausbildungsplatzsuche zu erhöhen. In Abbildung 6 wird deutlich, dass beide hinsichtlich der Verringerung des Anteils der Jugendlichen, die die Schule ohne einen Schulabschluss verlassen, optimistischer waren.

**Abbildung 6:**

**Einschätzung der Wirksamkeit von Berufsstarterklassen zur Verringerung von Schulabbrüchen und zur Erhöhung der Ausbildungsquote (in absoluter Zahl)**



a) Frage: „Vor dem Hintergrund Ihrer Erfahrungen im Projekt: Denken Sie, dass das Berufsstarterprojekt ein gelungener Versuch ist, die Schulabbrecher/innenquote zu verringern?“ (Antwortkategorien: Ja, Nein; Kann ich (noch) nicht sagen).

b) Frage: „Vor dem Hintergrund Ihrer Erfahrungen im Projekt: Denken Sie, dass das Berufsstarterprojekt ein gelungener Versuch ist, mehr Schüler/innen einen Ausbildungsplatz zu vermitteln?“ (Antwortkategorien: Ja; Nein; Kann ich (noch) nicht sagen).

n = 22 Berufsstarterbegleiter/innen und 22 Lehrer/innen (Befragung: November 2007)

Quelle: Datensatz „Abschlussquote erhöhen - Berufsfähigkeit steigern“, 2007-2009, SOFI.

*Zusammenfassend* kann als Erfolg der Implementierung von Berufsstarterklassen verbucht werden, dass die Einrichtung der Praxistage - als Kernelement des Projekts - in allen Schulen gelang, wenngleich sich dies in Abhängigkeit von der Siedlungsstruktur unterschiedlich leicht realisieren ließ. Die Einrichtung der Praxistage führte jedoch in fast allen Schulen zur Streichung von Fächern aus dem Curriculum sowie einer Reduzierung der Unterrichtszeit und damit auch zu Zielkonflikten, da einige Schüler/innen den Wunsch äußerten, nach Beendigung des Projekts keine Ausbildung beginnen zu wollen, sondern die 10. Klasse der Hauptschule zu besuchen und einen Realschulabschluss zu machen.

## **2.4 Erfahrungen der Schüler/innen im Praktikum<sup>30</sup>**

Zum Zeitpunkt der 2. Befragung (April 2008 = Beginn des 2. Halbjahres der 9. Klasse) hatten 85% der Schüler/innen aus Berufsstarterklassen einen Praktikumsplatz; 15% hatten allerdings zu diesem - für die beginnende Lehrstellensuche wichtigen - Zeitpunkt keinen Praktikumsplatz. Knapp 60% der Praktikumsbetriebe der Schüler/innen aus Berufsstarterklassen waren in den Branchen Handel, Instandhaltung, Reparatur sowie Baugewerbe und Nahrungs- und Genussmittel. Es handelte sich dabei fast ausschließlich um kleinere und mittlere Betriebe (41% mit bis zu 9 Beschäftigten und 42% mit 10 bis 49 Beschäftigten). Dies entspricht auch der Struktur der Ausbildungsbetriebe, in denen Hauptschüler/innen - wenn überhaupt - einen Ausbildungsplatz finden.

Die Erfahrungen der Schüler/innen mit dem Praktikum waren gemischt, jedoch überwiegend positiv. 55% der Jugendlichen gaben an, im Praktikum qualifizierte bzw. berufsspezifische Aufgaben zu verrichten, 45% übten nach eigener Beschreibung eher Hilfstätigkeiten aus. Das Niveau der Tätigkeiten, die den Jugendlichen im Praktikum übertragen wurden, war dabei unabhängig von der Betriebsgröße.

Im Durchschnitt hatten die Schüler/innen der Berufsstarterklassen innerhalb des ersten Jahres des Besuchs der Berufsstarterklasse rund drei Praktikumsbetriebe. Nur 9% absolvierten ihr Praktikum seit Projektbeginn im selben Betrieb; 10% der Schüler/innen hatten in diesem Zeitraum 5 bis 8-mal den Betrieb gewechselt. Häufige Wechsel können positive oder negative Auswirkungen für das Finden eines Ausbildungsplatzes haben: positiv im Sinne, sich verschiedene Berufsoptionen eröffnet zu haben oder den Berufswunsch zu schärfen; negativ im Sinne der geringeren Integration in die Netzwerke des Betriebes und damit eines geringeren „Klebeffekts“. Wie die Analysen in Kapitel 3.2 zeigen, gibt es einen positiven - wenn auch nicht signifikanten - Zusammenhang zwischen dem Erhalt eines Ausbildungsplatzes und der Anzahl der Praktikumsplätze: Weniger Wechsel erhöht den Klebeffekt.

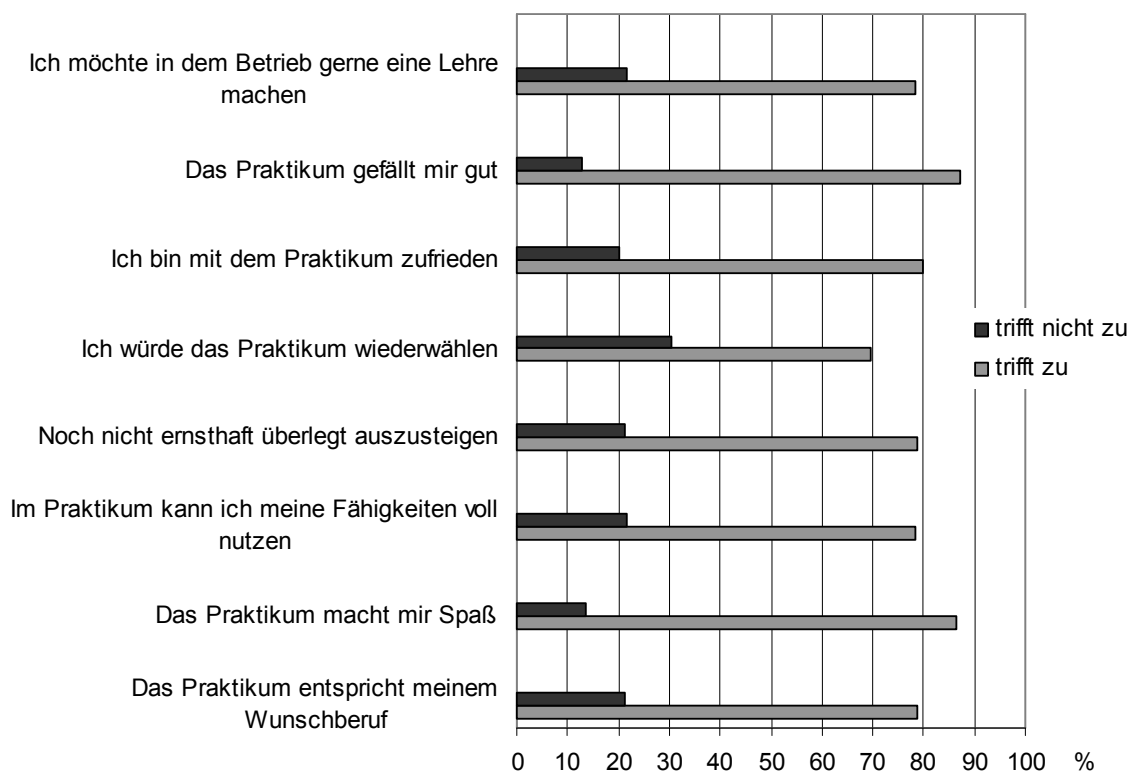
---

<sup>30</sup> Die folgenden Auswertungen basieren auf den Informationen der 231 Schüler/innen von Berufsstarterklassen, die die gesamte Laufzeit im Projekt waren und an der 2. Befragungswelle (in der Angaben über die Praktikumserfahrungen erfragt wurden) im Februar 2008 teilgenommen haben.

Die Schüler/innen der Berufsstarterklassen bewerteten ihr Praktikum (zum Befragungszeitpunkt oder ggf. das letzte) durchgängig sehr positiv (siehe Abbildung 7). Von insgesamt acht vorgegebenen Aussagen wurden die Einschätzungen zu „Das Praktikum macht mir Spaß“ und „Das Praktikum gefällt mir gut“ mit 86% bzw. 87% am häufigsten positiv bewertet. Die geringste Zustimmung mit (immerhin auch) 70% erhielt die Aussage „Ich würde das Praktikum wieder wählen“. Aufsummiert zu einer Gesamtpraktikumseinschätzung (mit der geringsten Zustimmung gleich null und der höchsten positiven Zustimmung gleich acht), zeigt sich, dass die Schüler/innen der Berufsstarterklassen durchschnittlich 6,3 positive Antworten gegeben haben. Auf Klassenebene reicht die Varianz von durchschnittlich nur 4,2 positiven Antworten bis hin zu 7,7 positiven Bewertungen. Zwischen der durchschnittlichen Anzahl der positiven Bewertungen auf Klassenebene und der durchschnittlichen Anzahl der Wechsel des Praktikumsbetriebes zeigt sich dabei ein schwach negativer, gleichwohl signifikanter Zusammenhang (Korrelation  $r = -0,20$ ). Dies bedeutet, dass ein häufigerer Wechsel des Praktikums mit einer geringeren Zufriedenheit mit dem Praktikum einherging oder Wechsel durch eine geringere Zufriedenheit verursacht waren.

#### Abbildung 7:

#### Bewertung des Praktikums durch die Schüler/innen von Berufsstarterklassen (in Prozent)



Befragungszeitpunkt: 2. Welle, Beginn des 2. Halbjahres der 9. Klasse (Februar 2008)

n = 227 Schüler/innen, die an der 1. und 3. Welle teilgenommen haben.

Quelle: Datensatz „Abschlussquote erhöhen - Berufsfähigkeit steigern“, 2007-2009, SOFI.

Wie sieht nun die *Einschätzung der Jugendlichen seitens der Betriebe* aus? Mit 70% gab die Mehrheit der befragten Praktikumsbetriebe<sup>31</sup> an, einen überwiegend sehr guten bzw. guten Zugang zu den Jugendlichen der Berufsstarterklassen im Praktikum zu haben. Nur 7% bewerteten den Zugang überwiegend nicht so gut bzw. schlecht.

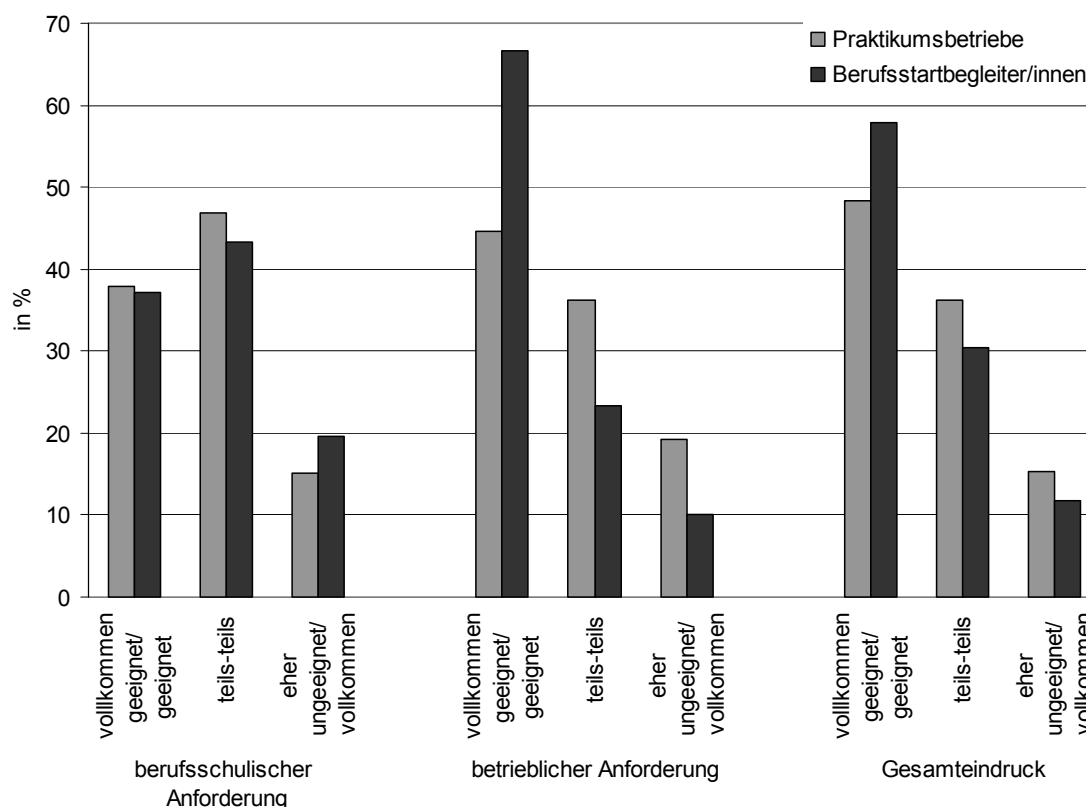
Bei der Einschätzung, ob die Praktikumsbetriebe die Jugendlichen für geeignet hielten, eine Berufsausbildung zu absolvieren, zeigten sich deutliche Unterschiede (siehe Abbildung 8). Die Eignung der Schüler/innen hinsichtlich der *Anforderungen der Berufsschule* wurde von den Betrieben sehr skeptisch beurteilt: Lediglich 38% der Betriebe hielten die Schüler/innen der Berufsstarterklassen für „geeignet“<sup>32</sup>, 15% der Betriebe schätzten die Jugendlichen als „ungeeignet“ ein. Hinsichtlich der *betrieblichen Anforderungen* wurden die Schüler/innen etwas positiver von den Betrieben eingeschätzt - 45% der Betriebe hielten die Schüler/innen hier für „geeignet“, allerdings 19% der Betriebe sahen sie auch in dieser Hinsicht als „ungeeignet“ an. Ähnliches zeigt sich in Bezug auf den *Gesamteindruck* (48% der Betriebe bewerteten die Schüler/innen für „geeignet“ und 15% für „ungeeignet“). Die Einschätzungen der Berufsstartbegleiter/innen waren in der Tendenz relativ ähnlich, jedoch in der Regel etwas positiver als die der Betriebe.

---

<sup>31</sup> Diese Bewertungen beziehen sich auf insgesamt 94 Schüler/innen, für die ein zuordnbarer Fragebogen durch den Praktikumsbetrieb vorliegt. Die Fallzahlen in den folgenden Auswertungen variieren zwischen 79 und 94, da einige Betriebe zu einigen Fragen keine Angaben gemacht haben.

<sup>32</sup> Die Antwortmöglichkeit „vollkommen geeignet“ wurde hier überhaupt nicht gewählt.

**Abbildung 8: Einschätzung der Praktikumsbetriebe und Berufsstartbegleiter/innen hinsichtlich der Eignung der Schüler/innen für eine Ausbildung (in Prozent)**



Frage: Halten Sie den/die Jugendlichen für geeignet, eine Berufsausbildung zu machen? (a) in Bezug auf die Anforderungen der Berufsschule, (b) in Bezug auf die betrieblichen Anforderungen, (c) in Bezug auf den Gesamteindruck.

Die 5er Skala der Antwortkategorien wurde in den Auswertungen zusammengefasst: (1) vollkommen geeignet und geeignet, (2) teils - teils, (3) eher ungeeignet und vollkommen ungeeignet.

n = 94 Betriebe sowie Angaben zu 240 Schüler/innen durch die Berufsstartbegleiter/innen

Quelle: Datensatz „Abschlussquote erhöhen - Berufsfähigkeit steigern“, 2007-2009, SOFI.

*Zusammenfassend* ist festzustellen, dass die überwiegende Zahl der Schüler/innen die Erfahrungen im Praktikum positiv bewerten. Rückblickend gefragt, was ihnen am Projekt AQB1 am besten gefallen hat, gaben allerdings nur 15% das Praktikum an. Ebenso häufig wurden außerschulische Aktivitäten oder auch die entspanntere Unterrichtssituation genannt. Die Einschätzung der „Ausbildungsreife“ der Jugendlichen durch die Praktikumsbetriebe ist relativ positiv.

### 3 Erfolg des Projekts AQB1<sup>33</sup>

Die Evaluation des Projekts AQB1 beruht auf klaren Erfolgskriterien. Die beiden wichtigsten Kriterien des Projekterfolgs sind das Erlangen des Hauptschulabschlusses mit Ende der 9. Klasse und die Einmündung in eine berufliche Ausbildung.

Die Ursachen der Übergangsprobleme leistungsschwacher Schulabgänger/innen nach der Schule sind allerdings sehr vielschichtig. Insofern ist es nicht ausreichend, den Erfolg des Projekts nur an dem Anteil an teilnehmenden Jugendlichen, die *direkt* im Anschluss an die Schule in eine duale Ausbildung einmünden, zu messen. Vielmehr kommt es unter diesen schwierigen Bedingungen auch darauf an, mögliche Ursachenfaktoren zu kennen und zu verändern, um langfristig zu einer Erhöhung der Ausbildungschancen beizutragen. Daher werden im Folgenden auch weitere, eher „weiche“ Dimensionen des Projekterfolgs, wie die Verbesserung schulischer Leistungen oder die Verbesserung der Sozialkompetenzen berücksichtigt. Diese könnten zu wichtigen persönlichen Ressourcen in der späteren Erwerbs- und Ausbildungsbiographie werden.

Im Folgenden wird zunächst deskriptiv (weitgehend bivariat) der Erfolg des Projekts AQB1 beschrieben (Kapitel 3.1). Für die beiden harten Kriterien - Schulabschluss und Ausbildungsplatz - werden dann in Kapitel 3.2 mit Hilfe von multivariaten Analysen die Mechanismen bzw. Ursachen des (Miss-)Erfolgs des Projekts untersucht und die drei Leitfragen der Evaluation systematisch beantwortet.

#### 3.1 Deskriptive Analysen des Erfolgs des Projekts AQB1

Tabelle 12 gibt einen ersten Überblick über den Verbleib der Schüler/innen nach dem Ende der Projektlaufzeit. Hervorzuheben ist bereits an dieser Stelle: Die Mehrheit der Teilnehmer/innen des Projekts AQB1 hat das Projekt nach der 9. Klasse verlassen. Nur 14% haben die Schule weiter besucht. 40% der Projektteilnehmer/innen haben drei Monate nach dem Verlassen der Schule eine berufliche Ausbildung begonnen.

---

<sup>33</sup> Die folgenden Analysen basieren auf den Angaben der Schüler/innen, die an den Befragungswellen 1 und 3 teilgenommen haben (255 Schüler/innen der Berufsstarterklassen und 358 Schüler/innen der Kontrollklassen). Für 243 Schüler/innen aus Berufsstarterklassen und 326 aus Kontrollklassen liegen Angaben zu Abschlussnoten und zum Schulabschluss - von den Schulen gemeldet - vor. 223 ehemalige Schüler/innen der Berufsstarterklassen und 311 der Kontrollklassen haben an der vierten Befragungswelle teilgenommen.

**Tabelle 12:****Verbleib der Schüler/innen nach der 9. Klasse (in Prozent)**

	Berufsstarterklassen			Kontrollklassen		
	Geplanter Verbleib <sup>1)</sup>	Geplanter Verbleib <sup>2)</sup>	Tatsächlicher Verbleib <sup>2)</sup>	Geplanter Verbleib <sup>1)</sup>	Geplanter Verbleib <sup>2)</sup>	Tatsächlicher Verbleib <sup>2)</sup>
1) 10. Klasse besuchen	11	12	14	62	66	70
2) Ausbildung (betrieblich/schulisch)	31	32	40	10	10	11
3) 9. Klasse wiederholen	0	0	0	1	1	1
4) BVJ, BGJ, berufsvorbereitende Maßnahme	31	29	25	13	11	10
5) Sonstiges <sup>3)</sup>	19	18	21	12	10	8
6) Weiß noch nicht bzw. bin unentschlossen	8	9		2	2	
N	255	223	223	358	311	311

Selbstauskünfte der Jugendlichen

1) Schüler/innen, die an der 1. und 3. Befragung teilgenommen haben

2) Schüler/innen, die an der 1., 3. und 4. Befragung teilgenommen haben

3) Jobben, Praktikum, Sonstiges, keine Angabe

Quelle: Datensatz „Abschlussquote erhöhen - Berufsfähigkeit steigern“, 2007-2009, SOFI.

### 3.1.1 Schulabschluss

Wie Tabelle 13 ausweist, ist der Anteil der Hauptschüler/innen, die einen Schulabschluss gemacht haben, in den Kontrollklassen etwas höher als der Anteil in den Berufsstarterklassen - in beiden Gruppen ist er jedoch sehr hoch. Angesichts der Zielgruppe des Projekts AQB1 ist eine Abschlussquote von 92% mit Sicherheit als Erfolg zu werten.

Es ist jedoch fraglich, inwiefern ein Hauptschulabschluss tatsächlich noch die erforderliche Basisqualifikation darstellt, um sich auf dem Ausbildungsmarkt behaupten zu können. So nannten in den Experteninterviews die befragten Betriebe häufig nicht nur das Erlangen eines Hauptschulabschlusses, sondern auch das Erlangen eines „guten Abschlusses“ als Einstellungskriterium:

„Jetzt werden ja nur noch relativ hoch qualifizierte Ausgebildete nachgefragt, so dass für mich eine Chance für einen schlechten Hauptschüler ... Ich sehe keine Chance, den irgendwo in einer Lehre unterzubringen. (...) Und wenn ich hier auf dem Schlachthof überall gucke, was da arbeitet. Die Leute kommen aus Polen und der Ukraine, weil sie billiger sind. So, die bilden auch keinen mehr aus. Nur, so ein Schlachter, der muss nicht unbedingt groß können, der muss manuell dann vernünftig arbeiten können. Aber dafür wird keiner mehr gesucht. Es ist unheimlich schwer für einen Hauptschüler, überhaupt noch eine Lehrstelle zu finden. Die müssen versuchen, sich in der Schule weiter zu qualifizieren.“  
(Aus einem Experteninterview mit einem Praktikumsbetrieb)

Daher scheint vor allem auch das Erlangen eines guten Hauptschulabschlusses für den weiteren Erfolg auf dem Ausbildungsmarkt von Bedeutung zu sein. Im Niveau des erreichten Schulabschlusses gibt es *keinen* Unterschied zwischen Berufsstarter- und Kontrollklassen. In den Berufsstarter- und Kontrollklassen haben ca. ein Drittel der Schüler/innen einen guten Abschluss der 9. Klasse erreicht, d. h. sie hatten in den beiden Hauptfächern Mathematik und Deutsch mindestens eine drei. Rund 24% der Schüler/innen aus Berufsstarterklassen haben einen „schlechten



Hauptschulabschluss“ gemacht, d. h. dass sie entweder in beiden Hauptfächern eine vier oder eine vier und eine fünf als Abschlussnote erhalten haben. In den Kontrollklassen waren dies rund 20% der Schüler/innen (allerdings bei einem höheren Anteil in der Kategorie: „Keine Angabe“). Einen „gemischten“ Schulabschluss erreichten 39% der Schüler/innen aus den Berufsstarterklassen und 37% derjenigen aus den Kontrollklassen. Ebenfalls lässt sich kein Unterschied im Durchschnitt der Abschlussnote für das Sozial- und das Arbeitsverhalten feststellen. Deutliche Unterschiede gibt es hingegen in der Varianz zwischen Berufsstarterklassen- und Kontrollklassenschüler/innen: Bei Schüler/innen der Berufsstarterklassen gibt es eine deutlich höhere Streuung (ausgewiesen durch die Standardabweichungen) und damit auch eine deutlich höhere Heterogenität der Klassen.

**Tabelle 13:**

**Erreichen des Schulabschlusses bzw. erfolgreiches Bestehen von Klasse 9 (in Prozent)**

	Berufsstarterklassen		Kontrollklassen	
	Ja	Nein	Ja	Nein
Insgesamt <sup>1)</sup>	92	8	96	3
<i>Niveau der Leistungen des Schulabschlusses<sup>2)</sup> (Spaltenprozente)</i>				
(1) Abschlussnote in Deutsch und Mathematik Note 3 und besser ( <i>Guter Schulabschluss</i> )	34	0	35	0
(2) Abschlussnote in nur einem Fach (Deutsch oder Mathematik) Note 3 und besser ( <i>gemischter Schulabschluss</i> )	39	5	37	22
(3) Abschlussnote in Deutsch und Mathematik Note 4 und schlechter ( <i>schlechter Schulabschluss</i> )	24	95	20	78
(4) Abschlussnote in Deutsch und/oder Mathematik nicht bekannt ( <i>keine Angabe</i> )	3	0	9	0
N	234	21	343	9
	<i>Mittelwert</i>	<i>(Standardabweichung)</i>	<i>Mittelwert</i>	<i>(Standardabweichung)</i>
Durchschnittliche Abschlussnoten für Sozial- und Arbeitsverhalten	3,1	0,70	3,0	0,38
N	222		326	

Angaben durch die Lehrer/innen/ Berufsstartbegleiter/innen; bei den Schüler/innen, bei denen diese Angabe fehlte, wurden die Angaben der Schüler/innen verwendet

1) Die Differenz zu 100% bei den Kontrollklassen sind die Schüler/innen, für die keine Angabe zum Schulabschluss vorlag.

n = 613 Schüler/innen, die an der 1. und 3. Befragung teilgenommen haben

Quelle: Datensatz „Abschlussquote erhöhen - Berufsfähigkeit steigern“, 2007-2009, SOFI.

**Wer hat keinen Schulabschluss geschafft?**

Von den 255 Schüler/innen der Berufsstarterklassen (die an den Wellen 1 und 3 teilgenommen haben) haben 21 Jugendliche keinen Hauptschulabschluss erreicht (8%); in den Kontrollklassen haben neun Schüler/innen keinen Schulabschluss erhalten bzw. die 9. Klasse nicht erfolgreich beendet (3%). Von diesen Schüler/innen haben im Schulfach Deutsch alle nur die Note 4 oder schlechter erreicht; im Fach Mathematik hatten immerhin drei Schüler/innen (zwei aus den Kontrollklassen, eine aus einer Berufsstarterklasse) gute Noten (d. h. Note 3 oder besser) erreicht.

Hinsichtlich der Notenentwicklung in Deutsch und Mathematik zeigt sich über die Projektlaufzeit ein ambivalentes Bild. So konnten immerhin vier dieser Projektschüler/innen ihre Noten in Deutsch und drei in Mathematik (sowie jeweils ein/e Schüler/in aus den Kontrollklassen) verbessern. Gleichwohl verschlechterten sich bei der Mehrheit dieser Schüler/innen die Noten (zehn Berufsstarterschüler/innen und sieben Kontrollschüler/innen verschlechterten sich im Fach Deutsch und elf bzw. fünf im Fach Mathematik). Dabei fällt auf, dass der durchschnittliche „Leistungsabstand“ zwischen den Schüler/innen mit und ohne Hauptschulabschluss aus den Berufsstarterklassen größer gewesen ist als in den Kontrollklassen - in den Berufsstarterklassen wurden also höhere Mindestnoten verlangt als in den Kontrollklassen (in denen die Mehrzahl der Schüler/innen in die Klasse 10 wechselte und auf der Schule verblieb).

Die 21 Schüler/innen aus Berufsstarterklassen verteilen sich auf 11 Klassen, die neun Schüler/innen aus den Kontrollklassen auf fünf Klassen. In beiden Gruppen sind maximal drei Schüler/innen pro Klasse sitzengeblieben. An den Standorten, an denen Schüler/innen den Hauptschulabschluss nicht erreicht haben, gibt es bezüglich der durchschnittlichen Abschlussnoten keine Unterschiede zu denen, in denen alle Schüler/innen das Ziel des Hauptschulabschlusses erreicht haben. Die Ursachen für das Nicht-Erreichen des Hauptschulabschlusses scheinen somit weniger an den Standort gebunden, sondern eher individueller Natur zu sein.

Dafür spricht auch die Tatsache, dass die Schüler/innen ohne Hauptschulabschluss im Durchschnitt ein schlechteres Sozial- und Arbeitsverhalten aufwiesen: Im Durchschnitt hatten diese Schüler/innen ohne Hauptschulabschluss aus den Berufsstarterklassen im Sozialverhalten eine 3,8 (Kontrollklassen: 3,3), während Schüler/innen mit Hauptschulabschluss durchschnittlich eine 2,9 erreichten (Kontrollklassen: 2,9). Ähnlich verhält es sich bei den Durchschnittsnoten für das Arbeitsverhalten: Schüler/innen der Berufsstarterklassen ohne Hauptschulabschluss erreichten durchschnittlich die Note 4,4 (Kontrollklassen: 3,5) und Schüler/innen mit Hauptschulabschluss die Note 3,0 (Kontrollklassen: 3,0). Dies spiegelt sich auch im Ausmaß eines unregelmäßigen Schulbesuchs wider: Mehr als die Hälfte (53%) der schulabschlusslosen Schüler/innen aus den Berufsstarterklassen gaben im Februar 2008 an (d. h. im letzten Halbjahr der 9. Klasse, noch während der Projektlaufzeit), die Schule mehrmals geschwänzt zu haben (Kontrollklassen: 14%).<sup>34</sup> Diese Jugendlichen scheinen sich bereits im Projektverlauf von dem Ziel des Hauptschulabschlusses „verabschiedet“ zu haben - das heißt aber auch: Sie konnten durch das Projekt nicht „remotiviert“ werden.

Jungen waren mit 90% unter den Schüler/innen der Berufsstarterklassen ohne Abschluss deutlich überrepräsentiert (in den Kontrollklassen war dies nicht der Fall) und ebenso ältere Schüler/innen mit einem Durchschnittsalter von 14,9 Jahren (in

den Kontrollklassen war mit einem Durchschnittsalter von 14,2 Jahren dies weniger der Fall). Weiterhin waren Schüler/innen mit Migrationshintergrund in dieser Gruppe deutlich überrepräsentiert - dies gilt für die Berufsstarter- und Kontrollklassen gleichermaßen (48% der Schulabschlosslosen in den Berufsstarterklassen und 50% in den Kontrollklassen).

### Besuch der 10. Klasse

Obgleich die Anlage des Projekts AQB1 darauf abzielte, dass die Schüler/innen der Berufsstarterklassen nach der 9. Klasse die Schule verlassen, haben insgesamt 32 Projektteilnehmer/innen (14%) die 10. Klasse in ihrer Herkunftsschule oder an einer anderen Schule besucht.<sup>35</sup> Wer sind diese Schüler/innen?

**Tabelle 14:**

#### **Merkmale der Schüler/innen, die die 10. Klasse besuchen**

Berufsstarterklassen					
	Besuch der 10. Klasse		Abgang nach der 9. Klasse		n
	<i>Mittelwerte</i>	<i>Standardabweichung</i>	<i>Mittelwerte</i>	<i>Standardabweichung</i>	
Selbstwirksamkeit	4,3	0,64	4,0	0,60	214
Selbstwertgefühl	4,0	0,50	3,5	0,62	217
Konfliktfähigkeit	2,8	0,33	2,8	0,41	191
Abschlussnote in					
– Mathematik	2,9	0,77	3,5	0,95	217
– Deutsch	3,1	0,68	3,6	0,84	217
– Arbeitsverhalten	2,8	0,75	3,2	0,82	196
– Sozialverhalten	2,7	0,73	3,0	0,76	198
Kontrollklassen					
	Besuch der 10. Klasse		Abgang nach der 9. Klasse		N
	<i>Mittelwerte</i>	<i>Standardabweichung</i>	<i>Mittelwerte</i>	<i>Standardabweichung</i>	
Selbstwirksamkeit	4,2	0,54	4,0	0,60	303
Selbstwertgefühl	3,8	0,53	3,6	0,60	296
Konfliktfähigkeit	2,6	0,40	2,7	0,48	285
Abschlussnote in					
– Mathematik	3,2	0,75	3,6	0,84	283
– Deutsch	3,1	0,71	3,7	0,66	284
– Arbeitsverhalten	2,9	0,70	3,3	0,72	284
– Sozialverhalten	2,9	0,69	3,1	0,74	283

- Selbstwirksamkeit, Selbstwertgefühl = hohe Werte positiv

- Konfliktfähigkeit sowie bei den Noten: hohe Werte negativ

Quelle: Datensatz „Abschlussquote erhöhen - Berufsfähigkeit steigern“, 2007-2009, SOFI.

Tabelle 14 weist aus, dass die Schüler/innen der Berufsstarterklassen, die die 10. Klasse besuchen, im Vergleich zu jenen Schüler/innen, die die Schule nach der 9. Klasse verlassen haben, bessere Noten in Deutsch, Mathematik, Sozial- und Arbeitsverhalten hatten. Darüber hinaus zeichnen sie sich durch höhere Werte des

<sup>34</sup> Von den Schüler/innen mit einem Hauptschulabschluss waren es in den Berufsstarterklassen 23% und in den Kontrollklassen 20%.

<sup>35</sup> Erfragt im September/Oktober 2008 (4. Befragungswelle).

Selbstwertgefühls und der Selbstwirksamkeit aus. Auffällig ist aber auch, dass sie sich von den Schüler/innen der Kontrollklassen, die die 10. Klasse besuchen, durch bessere Noten in Mathematik sowie Arbeits- und Sozialverhalten und durch höhere Werte des Selbstwertgefühls und der Selbstwirksamkeit unterscheiden. Schüler/innen der Berufsstarterklassen scheinen somit im Durchschnitt bessere Leistungen als normale Hauptschüler/innen (Kontrollklassen) erbringen zu müssen, um eine Chance zu haben, die 10. Klasse besuchen zu können.

### 3.1.2 Zugang zu einem Ausbildungsplatz

Neben dem Erlangen des Hauptschulabschlusses ist das zweite „harte“ Erfolgskriterium der Evaluation die Einmündung in eine berufliche Ausbildung. Die deskriptive Darstellung dieser Erfolgsvariable umfasst dabei auch die Darstellung des Verbleibs derjenigen Jugendlichen, welche zwar die Schule nach der 9. Klasse verlassen haben, aber nicht in eine berufliche Ausbildung eingemündet sind.

Tabelle 12 (Seite 53) gibt nicht nur einen Überblick über den Verbleib der Schüler/innen nach der 9. Klasse, sondern auch einen Eindruck über die *Planbarkeit* des Übergangs von der Schule in die Ausbildung. In der 3. Befragungswelle im Juni 2008 wurden die Schüler/innen gefragt, ob sie bereits wissen, was sie nach dem Verlassen der 9. Klasse machen werden (*geplanter Verbleib*). Ihr *tatsächlicher* Verbleib wurde in der 4. Befragungswelle im September 2008 erhoben. Auf der Aggregatenebene scheint hier zunächst sowohl für die Schüler/innen aus Berufsstarter- als auch aus Kontrollklassen eine relativ hohe Übereinstimmung vorzuliegen. Auf der Individualebene hingegen gibt es für die Berufsstarterklassen nur eine Übereinstimmung von 62% und für die Kontrollgruppe von 84%.<sup>36</sup> Die geringere Übereinstimmung des geplanten und tatsächlichen Verbleibs für die Berufsstarterklassen lässt sich sicherlich durch den höheren Anteil an Jugendlichen, die nach der 9. Klasse die Schule verlassen haben, und die damit einhergehende höhere Unsicherheit, wie der Übergang gelingt, erklären. Nur 75% von den Schüler/innen, die planten eine berufliche Ausbildung zu beginnen, haben dies auch tatsächlich realisiert. Hier war der Anteil bei den Schulabgänger/innen aus den Berufsstarterklassen mit 79% - sicherlich nicht zuletzt durch die betriebliche Anbindung bereits während der Schulzeit (siehe Kapitel 3.1.2) - deutlich höher als bei den Schulabgänger/innen aus den Kontrollklassen (55%). Es haben auch einige Schüler/innen, die dieses nicht planten, eine Berufsausbildung begonnen. Von denjenigen, die planten, eine Ausbildung zu machen, haben nach dem Verlassen der Schule 11% der Schüler/innen aus den Berufsstarterklassen und 16% der Jugendlichen aus den Kontrollklassen tatsächlich dann eine berufsvorbereitende Maßnahme begonnen.

Tabelle 12 (S. 53) weist aus, dass 32% der Schüler/innen der Berufsstarterklassen und 10% der Schüler/innen der Kontrollklassen eine schulische oder berufliche

---

<sup>36</sup> Für den Vergleich wurden die Schüler/innen, die in der 3. Welle angaben, noch nicht zu wissen, was sie nach der 9. Klasse machen werden, unter „Sonstiges“ gezählt.

Ausbildung begonnen haben. Diese Zahlen sind schlecht vergleichbar, da hier auch jene Schüler/innen in die Berechnung mit einbezogen sind, die noch zur Schule gehen und sich insofern gar nicht aktiv um einen Ausbildungsplatz bemüht haben. Die folgenden Analysen der Einmündung in eine berufliche Ausbildung beziehen sich daher nur auf die „at-risk-Population“, d. h. auf all jene Schüler/innen, die die Schule verlassen haben und nicht auf einer anderen Schule die 9. Klasse wiederholen oder das Erlangen des Realschulabschlusses anstreben. Nur bei diesen Schüler/innen kann davon ausgegangen werden, dass sie aktiv eine berufliche Ausbildung für die Zeit nach der 9. Klasse gesucht haben. Dies sind insgesamt 281 Schüler/innen, wobei 90 zu den ehemaligen Schüler/innen der Kontrollklassen und 191 zu den ehemaligen Schüler/innen der Berufsstarterklassen zählen.

Die Grundgesamtheit sind nun all jene Jugendliche aus den Berufsstarter- und Kontrollklassen, die die Schule verlassen haben. Bei den Schüler/innen aus den Kontrollklassen handelt es sich dabei um eine relativ kleine Gruppe, da die Mehrheit der Kontrollschüler/innen weiter die Schule besuchte und in die 10. Klasse gewechselt ist. Gleichwohl ist dieser Vergleich insofern sinnvoll, da die Kontrollschüler/innen, die bereits nach der 9. Klasse von der Schule abgegangen sind, sehr viel stärker der Zielgruppe des Projekts AQB1 entsprechen (siehe Tabelle 15) und damit gefragt werden kann: Wie erfolgreich ist der Übergang in eine Ausbildung für jene Schüler/innen, die nach der 9. Klasse die Schule verlassen, in Abhängigkeit davon, ob sie eine Berufsstarterklasse besucht haben oder nicht?

Wie Tabelle 16 ausweist, haben fast die Hälfte (47%) dieser Schüler/innen aus den Berufsstarterklassen, bereits im September/Oktober 2008 eine Ausbildung begonnen - in den Kontrollklassen waren es „nur“ 38%. Dabei handelt es sich beim überwiegenden Teil der Jugendlichen aus Berufsstarter- wie Kontrollklassen um betriebliche Ausbildungen (66% der Schulabgänger/innen aus Berufsstarterklassen und 47% aus Kontrollgruppen). Eine überbetriebliche Berufsausbildung begannen von den Schulabgänger/innen aus Berufsstarterklassen 12% und von denen aus Kontrollklassen 9%. Etwa ein Fünftel (22%) der ehemaligen Berufsstarterschüler/innen und 44% der ehemaligen Kontrollschüler/innen fingen eine voll qualifizierende schulische Ausbildung an.

**Tabelle 15:****Abschlussniveau und Sozialverhaltensnoten der Schüler/innen, die die Schule nach Klasse 9 verlassen haben (in Spaltenprozenten)**

	Berufsstarterklassen	Kontrollklassen
<b>Abschlussniveau</b>		
<i>Guter Schulabschluss</i> (Deutsch- und Mathematiknote ist 3 und besser)	26	19
<i>Gemischter Schulabschluss</i> (Deutsch- oder Mathematiknote ist 3 und besser, die andere 4 und schlechter)	36	33
<i>Schlechter Schulabschluss</i> (Deutsch- und Mathematiknote ist 4 und schlechter)	35	39
Keine Angaben	3	9
<b>Noten für Sozialverhalten am Ende der 9. Klasse</b>		
1 – 2	16	13
3	43	41
4 – 5	27	37
Keine Angabe	14	9

n = 191 Schüler/innen aus Berufsstarterklassen und 90 aus Kontrollklassen

Quelle: Datensatz „Abschlussquote erhöhen - Berufsfähigkeit steigern“, 2007-2009, SOFI.

**Tabelle 16:****Anteile der Schulabgänger/innen aus Berufsstarter- und Kontrollklassen, die im September/Oktober 2008 - 3 Monate nach Verlassen der Schule -, eine Ausbildung oder Maßnahme im Übergangssystem begonnen haben**

	Ausbildung begonnen	Maßnahme im Über- gangssystem begonnen	Gesamt
Berufsstarterklassen	90 (47%)	55 (29%)	191
Kontrollklassen	34 (38%)	32 (36%)	90
Insgesamt	124 (44%)	157 (31%)	281

Selbstauskünfte der Jugendlichen, in der 4. Befragungswelle

Quelle: Datensatz „Abschlussquote erhöhen - Berufsfähigkeit steigern“, 2007-2009, SOFI.

Von den Schulabgänger/innen aus Berufsstarterklassen mündeten 29% in eine Maßnahme des Übergangssystems, bei den Schulabgänger/innen aus Kontrollklassen waren es ca. ein Drittel (36%). Dies ist angesichts der wenig aussichtsreichen Perspektiven, die diese Maßnahmen für diese Hauptschulabgänger/innen eröffnen<sup>37</sup>, aus Sicht der Jugendlichen sicherlich ein hoher Anteil an Misserfolg - gleichwohl angesichts der großen Ausbildungslücke und des hohen Anteils an Neuzugängen ins Übergangssystem in Niedersachsen (48,6% im Jahr 2006)<sup>38</sup> - ist dieser vergleichsweise geringe Anteil als ein Erfolg des Projekts AQB1 zu werten.

<sup>37</sup> Laut dem zweiten Nationalen Bildungsbericht sind 55% derjenigen, die nach dem Verlassen der Schule ins Übergangssystem einmündeten, auch 18 Monate danach noch in berufsvorbereitenden Maßnahmen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008: 164).

<sup>38</sup> Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008: 98, Abb. E1-3.



### 3.1.3 Verbesserungen der Berufsorientierungen<sup>39</sup>

Ein entscheidendes Ziel des Projekts AQB1 ist die Verbesserung der Berufsorientierung der Schüler/innen. Mangelnde Berufsorientierung ist dabei häufig auch Resultat mangelnder Erfahrungskontexte im sozialen Netzwerk und somit ein Indikator für soziale Verarmung (siehe Kapitel 1). Um zu eruieren, ob sich die Berufsorientierung durch die Interventionsmaßnahmen des Projekts AQB1 in diesem Bereich verbessert hat, wurden sowohl die *Schulabgänger/innen* der Berufsstarter- als auch der Kontrollklassen am Beginn des 2. Halbjahres der 8. Klasse (Projektbeginn) und am Ende des 2. Halbjahres der 9. Klasse (Projektende) gefragt, ob sie einen konkreten Berufswunsch haben. Zum ersten Befragungszeitpunkt konnten 79% der Schulabgänger/innen aus den Berufsstarterklassen und 77% aus den Kontrollklassen einen Berufswunsch nennen. Im Projektverlauf hat sich dieser Anteil in beiden Gruppen deutlich erhöht. Zum zweiten Zeitpunkt hatten 91% der Schulabgänger/innen aus den Berufsstarterklassen und 84% aus den Kontrollklassen einen konkreten Berufswunsch.<sup>40</sup> In den Berufsstarterklassen wurden bei beiden Befragungen am häufigsten handwerkliche und industrielle Metallberufe (23% bei der ersten und 22% bei der zweiten Befragung), Berufe im Verkauf und in der Beratung (9% bzw. 15%) sowie Baufachberufe (10% bzw. 11%) genannt. In den Kontrollklassen waren die Präferenzen sehr ähnlich (handwerkliche und industrielle Metallberufe 11% bzw. 19%, Baufachberufe 10% bzw. 9% und Berufe im sozialen Bereich jeweils 11%). Auffällig ist jedoch, dass bei den Schulabgänger/innen aus den Kontrollklassen die Nennung von Berufswünschen eine größere Streuung aufwies.

Die Berufswünsche der Schulabgänger/innen der Berufsstarterklassen unterscheiden sich von den durchschnittlichen Berufswünschen der Hauptschüler/innen des jeweiligen Arbeitsamtbezirks (siehe Kapitel 2.3.1). Die Berufsstarterschüler/innen orientierten vergleichsweise stärker auf handwerkliche Berufe und in geringerem Maße auf Berufe in Verkauf und Beratung. Ihre Berufswünsche konzentrieren sich zudem wesentlich - durchaus realistisch am Möglichen orientiert - auf das eher untere Arbeitsmarktsegment.

Auffällig ist, dass bei der Berufswahl dieser Jugendlichen sowohl die Frage sozialer Sicherheit als auch die Frage individueller Erfüllung eine große Rolle spielte. Danach befragt, was ihnen bei ihrem zukünftigen Beruf wichtig ist, erhielten die Aussagen

---

<sup>39</sup> Die folgenden Analysen beziehen sich auf die Schulabgänger/innen, die an der 1. und 3. Befragungswelle teilgenommen haben.

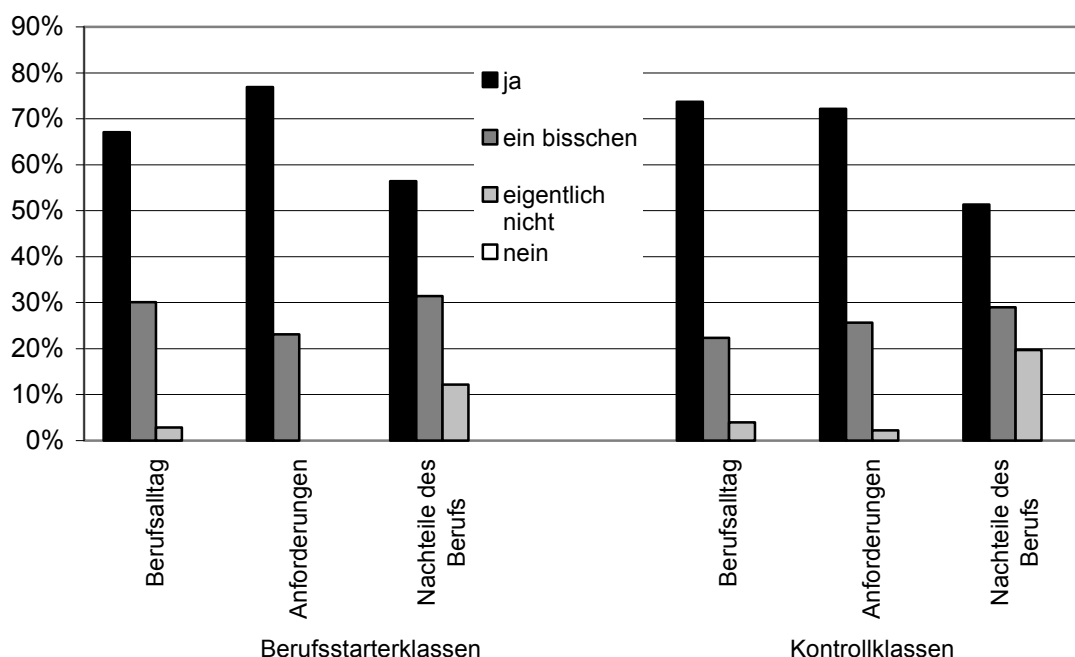
<sup>40</sup> Berücksichtigt man alle befragten Schüler/innen, unabhängig davon, ob sie nach der 9. Klasse die Schule verlassen haben, zeigt sich folgendes Bild: Zum ersten Befragungszeitpunkt (Projektbeginn) gab es keinen signifikanten Unterschied zwischen den Schüler/innen aus den Berufsstarterklassen (77%) und den Kontrollklassen (73%). Im Projektverlauf gab es hier jedoch deutliche Veränderungen. Während der Anteil der Jugendlichen aus den Kontrollklassen, die am Ende der 9. Klasse einen Berufswunsch nennen konnten, ungefähr gleich groß geblieben ist (72%), hat sich der Anteil bei den Schüler/innen aus den Berufsstarterklassen um weitere neun Prozentpunkte auf 86% erhöht. Hierfür ist die unterschiedliche Situation - ob man weiter die Schule besucht oder „at risk“ ist - eine Erklärung.



„nicht so einfach entlassen werden zu können“ und „dass ich Spaß bei der Arbeit habe“ die höchste Zustimmung. Diesbezüglich gab es weder im Projektverlauf (gemessen am Anfang des 2. Halbjahres der 8. Klasse und am Ende der 9. Klasse) noch zwischen den Schulabgänger/innen aus Berufsstarter- und Kontrollklassen Unterschiede. Um zu erfragen, wie konkret und „fundiert“ ihre Berufswünsche am Ende der 9. Klasse wirklich waren, wurden die Schüler/innen gefragt, ob sie schon genaue Vorstellungen von ihrem Wunschberuf haben. Abbildung 9 verdeutlicht, dass es auch hier keinen Unterschied zwischen Schulabgänger/innen aus den Berufsstarter- und den Kontrollklassen gab.

#### Abbildung 9:

#### Vorstellungen zum Berufswunsch (Anteil der Zustimmung zu den entsprechenden Aussagen in Prozent)



Frage: „Wenn du schon einen Wunschberuf hast, hast du schon darüber nachgedacht,

- wie der Berufsalltag in deinem Wunschberuf aussehen wird?
- welche Anforderungen du für diesen Beruf mitbringen musst?
- was dir an dem Beruf weniger gut gefallen könnte?

n = 249 Jugendliche, die an den Befragungen 1 und 3 teilgenommen haben und die Schule nach der 9. Klasse verlassen haben.

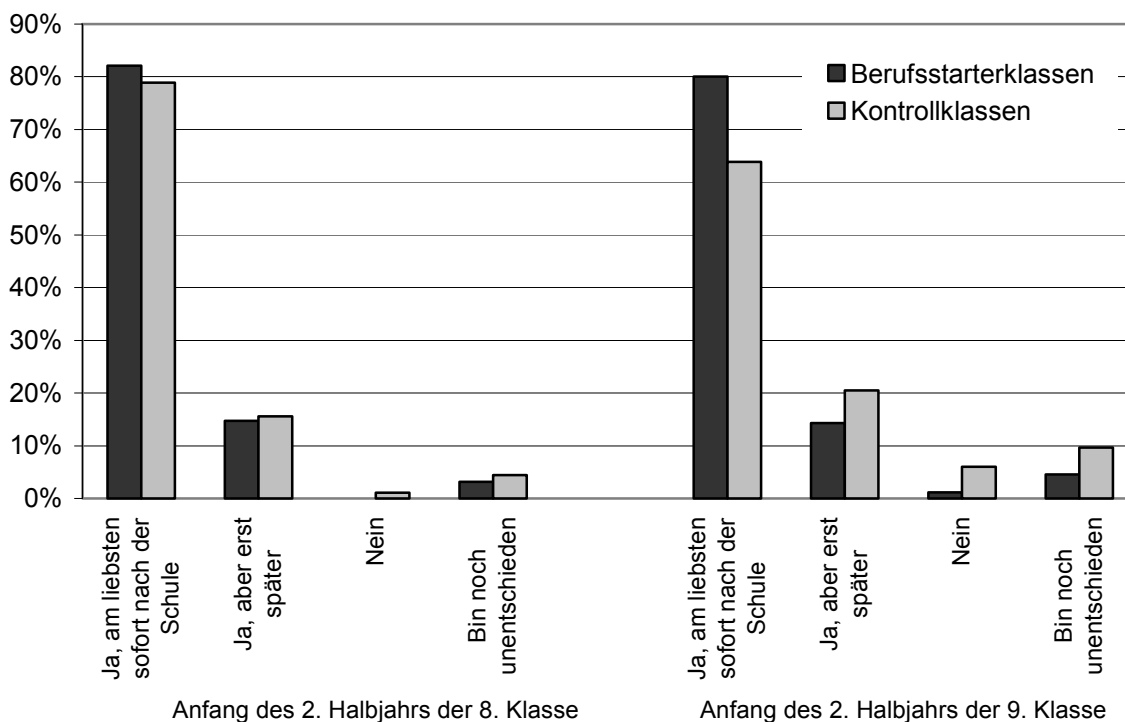
Quelle: Datensatz „Abschlussquote erhöhen - Berufsfähigkeit steigern“, 2007-2009, SOFI.

Weiterhin wurden die Schüler/innen der Berufsstarter- und Kontrollklassen zu Beginn des Projekts und zu Beginn des 2. Halbjahres der 9. Klasse (d. h. zum Zeitpunkt, an dem Bewerbungs- und Suchaktivitäten im Falle eines Abgangs nach der 9. Klasse beginnen sollten) gefragt, ob sie nach der Schule eine Berufsausbildung beginnen wollen (siehe Abbildung 10). Von den Schulabgänger/innen aus den Berufsstarterklassen antworteten zum ersten Befragungszeitpunkt 82%, dass sie am liebsten sofort nach der Schule eine Berufsausbildung beginnen wollten (aus den Kontrollklassen waren es 79%). Ein Jahr später waren es in den Berufsstarterklas-

sen 80% und in den Kontrollklassen 64%. Bei Letzteren erhöhte sich die „Schulorientierung“; mehr Jugendliche wollten nun erst später eine Berufsausbildung (d. h. nach der 10. Klasse) machen. Das bereits hohe Niveau der Berufsorientierung in den Berufsstarterklassen konnte im Projektverlauf nicht erhöht werden. Dies ist sicherlich auch ein Resultat der Auswahl der Projektteilnehmer/innen, bei der auch der beruflichen Motivation der Jugendlichen Aufmerksamkeit geschenkt wurde.<sup>41</sup>

#### Abbildung 10:

#### Wunsch, nach der Schule eine Berufsausbildung zu beginnen (in Prozent)



Frage: „Möchtest du nach der Schule gerne eine Berufsausbildung machen?“

n = 281 Schulabgänger/innen, die an den Befragungen 1 und 3 teilgenommen haben und die Schule nach der 9. Klasse die Schule verlassen haben

Quelle: Datensatz „Abschlussquote erhöhen - Berufsfähigkeit steigern“, 2007-2009, SOFI.

Dieses hohe Niveau der Berufsorientierung wurde auch durch das Praktikum unterstützt. Es gibt einen schwachen Zusammenhang zwischen der Zufriedenheit mit dem Praktikum und der Berufsorientierung ( $r = -0,18$ ). (Dieser und alle folgenden Koerrelationskoeffizienten sind signifikant): Je höher die Zufriedenheit mit dem Praktikum gewesen ist, desto höher war auch der Wunsch, sofort nach der Schule eine Berufsausbildung zu beginnen.

Zudem ist der Erhalt dieser hohen Berufsorientierung angesichts der relativ geringen Erwartungen der Jugendlichen, einen Ausbildungsplatz zu finden, nicht gering

<sup>41</sup> Zu beachten ist hier, dass die häufig weniger motivierten Schüler/innen, die das Projekt vorzeitig verlassen haben (siehe Kapitel 2.1.4), in diesen Berechnungen nicht enthalten sind.

einzuschätzen. Zu Projektbeginn schätzten die Schulabgänger/innen aus den Berufsstarter- und Kontrollklassen ihre Aussichten auf eine Lehrstelle eher schlecht ein, wenn auch in unterschiedlich starkem Ausmaß: Nur 17% der Schulabgänger/innen aus den Kontrollklassen und 44% aus den Berufsstarterklassen glaubten, dass sie (sehr) gute Chancen haben werden, nach der Schule eine Lehrstelle zu bekommen. Ein Jahr später schätzten 33% der Schulabgänger/innen aus den Kontrollklassen und 45% aus den Berufsstarterklassen ihre Lehrstellenaussichten positiv ein. Diese Einschätzungen waren unabhängig von der lokalen Gelegenheitsstruktur. In erster Linie sahen die Schüler/innen die Möglichkeiten der Verbesserung ihrer Lehrstellenaussichten bei sich selbst. Auf die offene Frage: „Wovon wird es deiner Meinung nach abhängen, ob du einen Ausbildungsplatz bekommst?“ gaben 60% der Schulabgänger/innen aus den Berufsstarterklassen und 78% aus den Kontrollklassen an, dass ihre Lehrstellenaussichten von ihren Noten oder dem Erreichen des Hauptschulabschlusses abhängig sind. Nur 6% der Schulabgänger/innen aus den Berufsstarterklassen nannten das Praktikum als wichtigsten Faktor. Dies ist einerseits erstaunlich, da doch gerade die Praxistage einen großen Raum im Projekt AQB1 eingenommen haben. Andererseits spiegelt es wohl die Erfahrung in den Praktikumsbetrieben, in denen ihnen die große Bedeutung guter Leistungen vermittelt wurde wider.

Dennoch kommen die Schüler/innen der Berufsstarterklassen ganz überwiegend zu der Einschätzung, dass sich die Projektteilnahme positiv auf ihre Lehrstellenaussichten auswirken wird: Zu Projektbeginn gaben 96% der Schüler/innen an, dass sie glauben, dass sich ihre Chancen auf eine Lehrstelle durch den Besuch dieser Klasse teilweise oder sehr erhöht haben. Am Projektende bewerten dies immer noch 87% der Schüler/innen so. Dabei spielt die positive Bewertung des Praktikums eine gewisse Rolle: Je positiver diese ausfiel, desto positiver war auch die Einschätzung des Projekts AQB1 ( $r = 0,20$ ). Die Häufigkeit der Wechsel des Praktikums hatte hingegen keinen Einfluss auf die Bewertung des Projekts.

Interessanterweise sind die Einschätzungen des Projekts AQB1 standortabhängig: In kleinstädtisch strukturierten Gebieten bewerteten signifikant mehr Schüler/innen das Projekt positiv als in ländlich oder städtisch strukturierten Gebieten. Und während in Gebieten mit einer ausgeglichenen Ausbildungssituation alle Schüler/innen zu einer positiven Einschätzung kamen, waren es in Gebieten mit einer ungünstigen Ausbildungssituation 89% und mit einer sehr ungünstigen Ausbildungssituation lediglich 69%. Dies liegt wohl weniger in der quantitativen, sondern eher in der qualitativen Struktur des Praktikumsangebots begründet. Alle Standorte waren in der Lage, einen Praktikumsplatz für ihre Schüler/innen zu finden - die oben genannten Regionen mit höheren positiven Einschätzungen jedoch in deutlich höherem Maße „ohne Probleme“ (siehe Kapitel 2.3.2).

*Zusammenfassend* kann festgehalten werden: Schulabgänger/innen aus den Berufsstarterklassen hatten - gemessen an dem Wunsch der Aufnahme einer Berufsausbildung nach Beendigung der Schulzeit - eine höhere Berufsorientierung als

Schulabgänger/innen aus den Kontrollklassen. Dabei hat das Praktikum eine positive Rolle gespielt. In den Experteninterviews mit Berufsberater/innen der Arbeitsagenturen wurde auch von diesen immer wieder betont, wie wichtig das Praktikum für eine hohe Berufsorientierung, das Kennenlernen von Anforderungen im Arbeitsalltag und für konkrete Vorstellungen von beruflichen Abläufen gewesen ist:

SOFI: Das heißt, diese Praxistage wirken (...) als Orientierung und Erfahrung, aber sie [die Jugendlichen] bekommen da auch Qualifikationen, die tatsächlich einen Unterschied machen bei der Bewerbung?

AA: Ja. Die können glaubhaft über Abläufe berichten, weil die da [im Betrieb] schon mal drin waren (...). Das ersetzt natürlich nicht den guten Realschulabschluss, aber es hilft. Sechs oder sieben Gespräche habe ich geführt und ich glaube bis auf zwei Ausnahmen musste ich sagen, wenn du das so machst, du hast alles richtig gemacht, du hast durchaus das gegeben, was einen potenziellen Ausbildungsbetrieb überzeugen kann.“ (Aus einem Experteninterview mit einem Berufsberater der Arbeitsagentur)

Weiterhin sahen viele der Berater/innen der Arbeitsagenturen in der Praxisnähe des Projekts AQB1 eine Möglichkeit, die Motivation der Schüler/innen zu erhöhen.

### 3.1.4 Veränderung der schulischen Leistungen

Die Veränderung der schulischen Leistungen ist ein weiteres („weiches“) Erfolgskriterium der Evaluation. Hier sind Leistungssteigerungen bedeutsam, da - wie Abbildung 11 ausweist - sich viele Schüler/innen zu Projektbeginn auf einem sehr niedrigen Leistungsniveau befanden und somit ohne Notenverbesserungen oder gar weitere Verschlechterungen das Ziel, den Hauptschulabschluss zu erreichen, gefährdet gewesen wäre. Zudem wurde in Kapitel 3.1.2 deutlich, dass das Niveau des Schulabschlusses die Chance, eine berufliche Ausbildung zu beginnen, beeinflusst. Ebenso wichtig ist schließlich, dass viele Schüler/innen in ihrer Schullaufbahn bereits zahlreiche Erfahrungen des Scheiterns zu verarbeiten hatten (siehe Kapitel 2.1.1). Eine positive Entwicklung der schulischen Leistungen könnte diesen negativen Erlebnissen positive Erfahrungen entgegensetzen und motivationssteigernd wirken.

Abbildung 11 zeigt die Notenentwicklung der Schüler/innen der Berufsstarter- und der Kontrollklassen. Die Noten der Halbjahreszeugnisse von Klasse 8 und 9 sind Selbstauskünfte der Schüler/innen, die Endnoten von Klasse 9 sind Auskünfte der Lehrkräfte. Im Durchschnitt verbesserten sich die Schulnoten der Berufsstarterklassen<sup>42</sup> im Projektverlauf, während sich die durchschnittlichen Schulnoten der Kontrollklassen leicht verschlechterten. Am Ende hatten Berufsstarter- und Kontrollklassen nahezu gleiche Notendurchschnitte in Deutsch und Mathematik. Auch die Varianz zwischen den Berufsstarterklassen in den Durchschnittnoten des Endjahreszeugnis von Klasse 9 war der Varianz zwischen den Kontrollklassen relativ ähn-

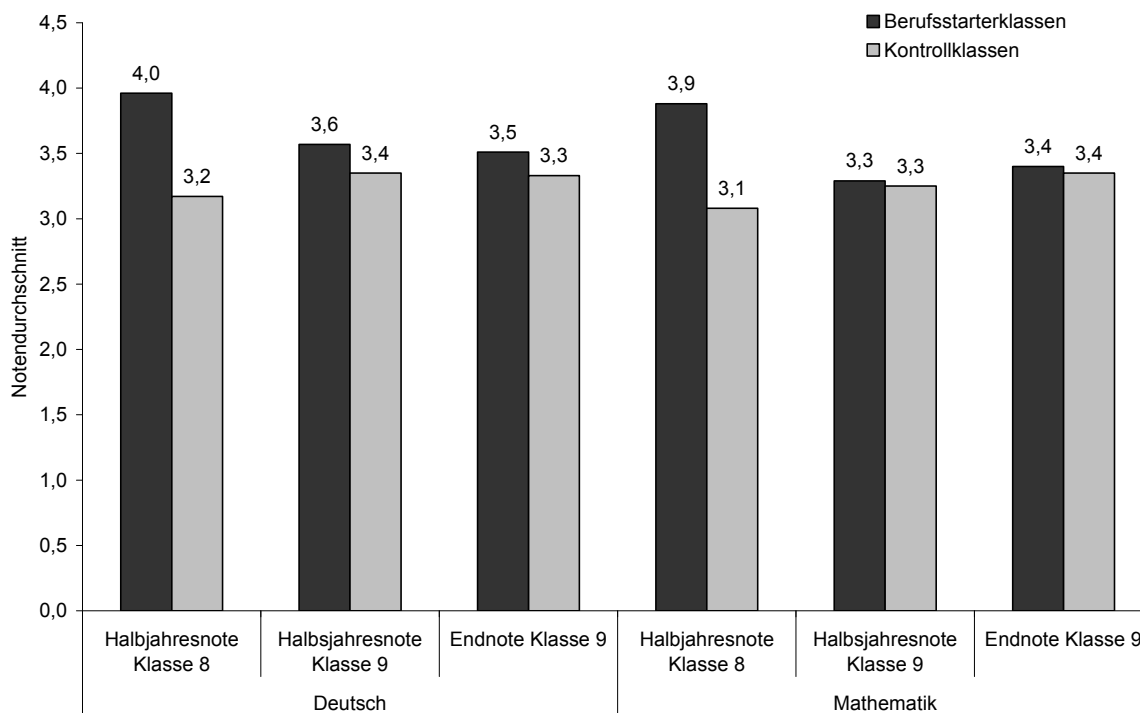
---

<sup>42</sup> Hier ist zu beachten, dass es sich nur um jene Schüler/innen handelt, die bis zum Ende am Projekt AQB1 teilgenommen haben. Wie die Notenentwicklung unter Einbezug der Schüler/innen aussehen würde, die das Projekt vorzeitig verlassen haben, ist unbekannt.

lich (siehe Tabelle 17). In den Experteninterviews wurde des Weiteren deutlich, dass diese Leistungssteigerungen bei vielen der Projektschüler/innen auch zu Motivationssteigerungen geführt haben.

**Abbildung 11:**

**Schulnoten in Mathematik und Deutsch (in Durchschnitt der beiden Untersuchungspopulationen)**



n (Mathematik) = 591 (1. Welle), 549 ((2. Welle), 573 (3. Welle)

n (Deutsch) = 587 (1. Welle), 550 (2. Welle), 574 (3. Welle)

Quelle: Datensatz „Abschlussquote erhöhen - Berufsfähigkeit steigern“, 2007-2009, SOFI.

**Tabelle 17:**

**Spannbreite der durchschnittlichen Endjahresnoten von Klasse 9 in Deutsch und Mathematik in den Berufsstarter- und Kontrollklassen**

	Berufsstarterklassen		Kontrollklassen	
	Minimum	Maximum	Minimum	Maximum
Durchschnittliche Deutschnote	2,8	4,2	2,6	4,4
Durchschnittliche Mathematiknote	2,5	4,3	2,6	4,2

n = 574 Schüler/innen, die an der 1. und 3. Befragung teilgenommen haben und für die Noteninformationen vorlagen

Quelle: Datensatz „Abschlussquote erhöhen - Berufsfähigkeit steigern“, 2007-2009, SOFI.

In den Tabellen 18 und 19 sind die individuellen Notenentwicklungen der Schüler/innen dargestellt, die den aggregierten Notentrends (siehe Abbildung 11) zugrunde liegen. Auch auf Individualebene zeigt sich, dass die Schüler/innen der Berufsstarterklassen in höherem Umfang Notenverbesserungen erzielen konnten - und zwar auch bei Schüler/innen mit einer schwierigen (bisherigen) Schullaufbahn oder Schüler/innen mit Migrationshintergrund. In den Berufsstarterklassen konnten 47% der Schüler/innen mit Migrationshintergrund, in den Kontrollklassen hingegen

nur 16% positive Notenzuwächse in der Deutschnote verzeichnen. Gleichwohl zeigt sich, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund (oder andere benachteiligte Gruppen ausgewiesen in den Tabellen 18 und 19) *innerhalb der Gruppe der Berufsstarterklassenschüler/innen* weder in Mathematik noch Deutsch in höherem Maße eine Noten-/Leistungsverbesserung realisieren konnten.

**Tabelle 18:**

**Veränderungen in der Mathematiknote zwischen der Halbjahresnote in Klasse 8 und Endjahresnote in Klasse 9 (in gerundeten Prozenten)**

	Negativ		Gleichbleibend		Positiv	
	Berufsstarterklassen	Kontrollklassen	Berufsstarterklassen	Kontrollklassen	Berufsstarterklassen	Kontrollklassen
<i>Migrationshintergrund</i>						
Nein	13	34	35	43	52	24
Ja	19	46	36	38	45	16
<i>Geschlecht</i>						
Männlich	14	44	35	36	51	20
Weiblich	17	33	37	46	46	21
<i>Alter zu Beginn des 2. Halbjahres der 8. Klasse</i>						
13	10	33	45	41	45	26
14	14	40	38	43	47	18
15	14	42	32	37	54	21
16	21	40	36	50	43	10
<i>Klassenwiederholung bis zum 2. Halbjahr der 8. Klasse</i>						
Nein	12	37	40	41	48	22
Ja	16	41	34	40	50	18

n = 551 Schüler/innen

Quelle: Datensatz „Abschlussquote erhöhen - Berufsfähigkeit steigern“, 2007-2009, SOFI.

**Tabelle 19:****Veränderungen in der Deutschnote zwischen Halbjahresnote in Klasse 8 und Endjahresnote in Klasse 9 (in gerundeten Prozenten)**

	Negativ		Gleichbleibend		Positiv	
	Berufsstar- terklassen	Kontroll- klassen	Berufsstar- terklassen	Kontroll- klassen	Berufsstar- terklassen	Kontroll- klassen
<i>Migrationshintergrund</i>						
Nein	14	29	33	57	52	15
Ja	14	36	39	48	47	16
<i>Geschlecht</i>						
Männlich	16	32	32	57	52	11
Weiblich	8	32	40	48	51	20
<i>Alter zu Beginn des 2. Halbjahres der 8. Klasse</i>						
13	25	27	20	57	55	15
14	15	36	35	46	50	18
15	8	30	37	61	55	9
16	18	30	39	50	43	20
<i>Klassenwiederholung bis zum 2. Halbjahr der 8. Klasse</i>						
Nein	18	35	31	48	52	17
Ja	12	28	36	59	52	13

n = 548 Schüler/innen

Quelle: Datensatz „Abschlussquote erhöhen - Berufsfähigkeit steigern“, 2007-2009, SOFI.

Die im Vergleich mit den Kontrollklassen sehr hohen Notenverbesserungen der Schüler/innen aus Berufsstarterklassen könnten zum Teil durch sog. „Ceiling-Effekte“ verursacht sein. Das heißt, der Anteil von (sehr) guten Schüler/innen, die sich naturgemäß im Untersuchungszeitraum nicht mehr oder nur kaum verbessern konnten, war mit 25% bei den Schüler/innen der Kontrollklassen mehr als doppelt so hoch wie bei den Schüler/innen der Berufsstarterklassen (9%). Betrachtet man daher nur jene, die zu Beginn des Projekts bzw. auf dem Halbjahreszeugnis von Klasse 8 in Deutsch bzw. in Mathematik die Note 3 oder schlechter hatten, so zeigt sich, dass sich 48% der Schüler/innen aus Berufsstarterklassen und 16% aus den Kontrollklassen in Deutsch bis zum Ende der 9. Klasse verbessert haben. In Mathematik waren es 49% aus den Berufsstarterklassen und 20% aus den Kontrollklassen. Somit ist auch unabhängig von Decklungseffekten der Anteil der Schüler/innen mit einer positiven Notenentwicklung in den Berufsstarterklassen deutlich höher.

Gleichzeitig erklärten viele Lehrkräfte in den Experteninterviews, dass die Verbesserung der Noten nicht unbedingt die objektiven Leistungssteigerungen widerspiegele, da sich die Notengebung auch an der Durchschnittsleistung der Klasse orientiere - und diese in Berufsstarterklassen häufig niedriger sei als in anderen Hauptschulklassen. Noten seien über Klassen hinweg nicht ohne weiteres vergleichbar, denn sie können vom jeweiligen Leistungsniveau der Klasse abhängig sein. In der



Tat gibt es einen signifikanten (wenn auch eher schwachen) Zusammenhang<sup>43</sup> zwischen der Leistungsverbesserung und dem Leistungsniveau der Klasse (am Ende der 9. Klasse), der dafür zu sprechen scheint: Je höher der Leistungsdurchschnitt der besuchten Klasse gewesen ist, desto geringer war die Wahrscheinlichkeit einer individuellen Leistungsverbesserung der Schüler/innen. Für die Notenverbesserungen in Mathematik ist die Korrelation für die Berufsstarterklassen  $-0,16$  (signifikant) und die Kontrollklasse  $-0,08$  (nicht signifikant), für das Fach Deutsch ist sie etwas stärker (Berufsstarterklassen  $r = -0,27$ , Kontrollklassen  $r = -0,16$ ). In Berufsstarterklassen scheint dieser Zusammenhang ausgeprägter gewesen sein als in den Kontrollklassen. Dem kann der oben beschriebene Mechanismus einer bezugsgruppenbezogenen Benotung zugrunde liegen. Andererseits kann dieser für die Berufsstarterklassen stärker vorhandene negative Zusammenhang auch durch besonders benachteiligende Lernmilieus, die bei den Berufsstarterklassen deutlich häufiger zu finden sind (siehe Kapitel 2.2.1), verursacht sein. Ferner kann der ersten Interpretation (höhere Verbesserungsbilanz in den Berufsstarterklassen durch bezugsgruppenbezogene Benotung) auch entgegengehalten werden, dass am Ende der Klasse 9 in Niedersachsen relativ standardisierte Abschlussarbeiten in Deutsch und Mathematik geschrieben werden - und diese zu etwa einem Drittel der hier verwendeten Notenangaben für das Endjahreszeugnis der 9. Klasse zugrunde liegen.

In Kapitel 2.2.1 wurde bereits thematisiert, dass die Auswahl „akut abschlussgefährdeter“ Schüler/innen für das Projekt AQB1 zum Teil zu einer (weiteren) Verarmung des Lernumfeldes geführt hat, in dem sich Schüler/innen weniger gut entwickeln können. Im Folgenden wird der Einfluss verschiedener Faktoren des Lernumfeldes und der Implementation des Projekts AQB1 auf die Möglichkeit der Schüler/innen für Leistungsverbesserungen analysiert.<sup>44</sup> Unterschiede in der Umsetzung des Projekts hinsichtlich der Anzahl der Unterrichtsstunden hatten keinen signifikanten Einfluss auf die Wahrscheinlichkeit der Notenverbesserung der Schüler/innen aus Berufsstarterklassen. Gleiches gilt - hinsichtlich des Lernumfeldes - für die durchschnittlichen Sozialkompetenzen (Konfliktfähigkeit) der jeweils besuchten Berufsstarter- oder Kontrollklasse sowie das durchschnittliche Arbeits- bzw. Sozialverhalten.<sup>45</sup>

Für die Projektevaluation interessant ist auch die Frage, ob die vorhandenen Lernpotenziale der Schüler/innen (gemessen über die vorhandenen kognitiven verbalen und figuralen Grundfähigkeiten) in Berufsstarterklassen in höherem Maße für Leistungssteigerungen genutzt werden konnten als in den Kontrollklassen. Als Aus-

---

<sup>43</sup> Berechnet wurden Partialkorrelationskoeffizienten unter Kontrolle der figuralen (bei Mathematik) und verbalen (bei Deutsch) kognitiven Grundfähigkeiten der Schüler/innen.

<sup>44</sup> Verwendet werden hier Partialkorrelationskoeffizienten unter Kontrolle der figuralen bzw. verbalen kognitiven Grundfähigkeiten der Schüler/innen.

<sup>45</sup> Hier ist nur für die Kontrollklassen ein Zusammenhang zwischen der individuellen Leistungssteigerung in Mathematik und dem durchschnittlichen Arbeitsverhalten der Klasse zu finden ( $r = -0,32$ ).

gangspunkt sei daran erinnert, dass die Unterschiede in den kognitiven Grundfähigkeiten zwischen Schüler/innen von Berufsstarter- und Kontrollklassen relativ gering waren (siehe Kapitel 2.1.1). Der Zusammenhang der verbalen kognitiven Grundfähigkeiten und der Deutschnote zum zweiten Halbjahr der 8. Klasse (Projektbeginn) war in den Kontrollklassen ( $r = -0,15$ , signifikant) sehr schwach und in den Berufsstarterklassen ( $r = -0,06$ ) nicht vorhanden. Ähnliches gilt für den Zusammenhang von figuralen kognitiven Grundfähigkeiten und der Mathematiknote zu Projektbeginn (jeweils  $r = -0,16$ ). Für die Deutschnote nahm dieser Zusammenhang für die Schüler/innen der Berufsstarterklassen bis zum Ende der 9. Klasse etwas zu (Berufsstarterklassen:  $r = -0,15$ , signifikant; Kontrollklassen  $r = -0,08$ ). Für die Mathematiknote hat der Zusammenhang mit den figuralen kognitiven Grundfähigkeiten bis zum Ende der 9. Klasse in Berufsstarter- wie Kontrollklassen deutlicher zugenommen (Berufsstarterklassen  $r = -0,32$ , Kontrollklassen  $r = -0,23$ , jeweils signifikant). Von daher ist es nicht unplausibel davon auszugehen, dass das vorhandene Lernpotenzial der Schüler/innen während der 9. Klasse in den Berufsstarterklassen stärker für die Verbesserung der Deutsch- bzw. Mathematiknoten mobilisiert werden konnte.<sup>46</sup>

Unter welchen Bedingungen gelang es im Projekt AQB1, das Lernpotenzial der Schüler/innen für die schulischen Leistungen zu mobilisieren? Bei gleichen kognitiven Grundfähigkeiten erzielten die Schüler/innen aus Berufsstarterklassen signifikant bessere Abschlussnoten, wenn sie in Klassen mit einem besseren Leistungs-/Notendurchschnitt unterrichtet wurden (Mathematik: Berufsstarterklassen  $r = 0,36$ ; Kontrollklassen  $r = 0,26$ ; Deutsch: Berufsstarterklassen  $r = 0,30$ ; Kontrollklassen  $r = 0,36$ ; jeweils signifikant). Anders formuliert: Umso besser das Lernumfeld, desto besser die Mobilisierung des individuellen Lernpotenzials für die Schulleistungen. Da dieses Lernumfeld in Bezug auf die durchschnittlichen Leistungen der Klasse für die Berufsstarterklassen zumeist leistungsmäßig ärmer ausfiel (siehe Kapitel 2.2.1), kann davon ausgegangen werden, dass Schüler/innen aus Berufsstarterklassen bei gleicher pädagogischer Unterstützung in einem „reicheren“ Lernumfeld noch größere Leistungssteigerungen hätten erreichen könnten.

### 3.1.5 Veränderungen in den Sozialkompetenzen und der individuellen Handlungsregulation

Zu den „weichen“ Erfolgskriterien der Evaluation zählen auch Zuwächse in den Sozialkompetenzen und der individuellen Handlungsregulation. Dies sind Ressourcen,

---

<sup>46</sup> Meta-Analysen haben gezeigt, dass der Zusammenhang (die Korrelation) zwischen Schulleistungen und kognitiven Grundfähigkeiten (zumeist gemessen über IQ-Tests) zwischen  $-0,34$  und  $-0,51$  liegt (d. h. diese 12 bis 26% der Unterschiede in den Schulleistungen von Schüler/innen erklären können) (Stern und Hardy 2004: 595). Diese IQ-Tests setzen sich aus Sub-Tests für kristalline und der fluide kognitive Grundfähigkeiten zusammen. Da die kristalline Test sehr viel stärker an den Schulbiografien und schulischen Lernkontexten gebunden sind als die fluiden Tests und somit die Berücksichtigung von kristallinen Tests auch stärker an Schulnoten anschlussfähig seien sollten, ist eine Korrelation von Schulleistungen und nur 2 der sonst üblichen 9 Tests der fluiden Fähigkeiten mit  $-0,32$  für die Berufsstarterschüler/innen als relativ hoch einzuschätzen.

auf die die Schüler/innen nach Beendigung des Projekts zurückgreifen können - auch wenn es ihnen nicht gelingt, unmittelbar nach Verlassen des Projekts eine berufliche Ausbildung zu beginnen.

Die Werte in Tabellen 20 und 21 signalisieren, dass sich - auf Aggregatebene - weder die Mittelwerte noch die Zuwächse der Sozialkompetenzen sowie der Selbstwirksamkeitserwartungen und dem Selbstwertgefühl (als Indikatoren der individuellen Handlungsregulation) in bedeutender Weise zwischen den Schüler/innen aus den Berufsstarter- und den Kontrollklassen unterscheiden. Insgesamt sind im Durchschnitt nur minimale Zuwächse zu konstatieren. Diese Stabilität auf der Aggregatebene verdeckt jedoch positive (und negative) Entwicklungen auf der der Individualebene. Hier gab es deutliche Zuwächse und Unterschiede zwischen den Schüler/innen. In den Berufsstarterklassen haben 49% der Schüler/innen eine positive Entwicklung ihres Selbstwertgefühls (Kontrollklassen: 50%) und 45% eine positive Entwicklung ihrer Selbstwirksamkeitserwartungen (in den Kontrollklassen 44%) zu verzeichnen. Zuwächse der Konfliktfähigkeit gab es in gleichem Umfang bei 50% der Schüler/innen aus den Berufsstarterklassen und 46% aus den Kontrollklassen.

**Tabelle 20:**

**Selbstwirksamkeit und Selbstwertgefühl der Schüler/innen - im Durchschnitt - am Ende von 9. Klasse sowie Veränderungen seit Beginn des zweiten Halbjahres der 8. Klasse / Projektbeginn (in Mittelwert und Veränderungen der Mittelwerte der Testwerte)**

	Berufsstarterklassen		Kontrollklassen	
	Mittelwert Klasse 9	Veränderung	Mittelwert Klasse 9	Veränderung
Selbstwirksamkeit (7Items)	4,1	0,08	4,1	0,11
N	248		343	
Selbstwertgefühl (5 Items)	3,6	0,08	3,8	0,11
N	247		340	

Für Klasse 9: Cronbach-Alpha (Selbstwirksamkeit): 0,852, (Selbstwertgefühl): 0,870

Die Reliabilitätskoeffizienten der Skalen indizieren ein hohes Maß an innerer Konsistenz.

Anmerkung: Bei negativ formulierten Items wurden die Antwortskalen (1 bis 5) zur Berechnung der Mittelwerte entsprechend umkodiert. Damit weisen höhere Werte eine höhere Selbstwirksamkeit bzw. eine höheres Selbstwertgefühl aus.

Quelle: Datensatz „Abschlussquote erhöhen - Berufsfähigkeit steigern“, 2007-2009, SOFI.

**Tabelle 21:**

**Durchschnittliche Sozialkompetenzen im Bereich Konfliktfähigkeit der Schüler/innen am Ende der 9. Klasse sowie Veränderungen seit Beginn des zweiten Halbjahres der 8. Klasse / Projektbeginn (in Mittelwert und Veränderungen der Mittelwerte der Testwerte)**

Teilkomponenten	Berufsstarterklassen		Kontrollklassen	
	Mittelwert Klasse 9	Veränderung	Mittelwert Klasse 9	Veränderung
(1) Einen kooperativen Konfliktstil pflegen (7 Items)	2,68	0,05	2,51	0,06
(2) Mit Lösungslosigkeit umgehen (5 Items)	3,00	0,00	2,93	0,01
(3) Schwieriges Artikulieren - „sich verständlich machen können“ (8 Items)	2,59	-0,05	2,51	-0,09
<b>(4) Konfliktfähigkeit gesamt</b> (Teilskalen gemeinsam, 20 Items)	<b>2,76</b>	<b>0,00</b>	<b>2,65</b>	<b>0,01</b>
Kontroll-Items				
a) „Konflikte lösen fällt mir leicht.“	2.71	-0,12	2.78	-0,04
b) „Ich führe Konfliktgespräche ohne jegliche Probleme.“	2.96	-0,05	2.84	-0,06
n	220		324	

Antwortskalen 1 bis 5

Für Klasse 9: Cronbach-Alpha (1): 0,785, (2): 0,599, (3): 0,685, (5): 0,758

Die Reliabilitätskoeffizienten der Skalen indizieren ein befriedigendes bis hohes Maß an innerer Konsistenz.

Anmerkung: Bei negativ formulierten Items wurden die Antwortskalen zur Berechnung der Mittelwerte entsprechend umkodiert. Damit weisen höhere Werte eine geringere Konfliktfähigkeit aus.

Quelle: Datensatz „Abschlussquote erhöhen - Berufsfähigkeit steigern“, 2007-2009, SOFI.

Welche Faktoren im Lernumfeld<sup>47</sup> und der Implementation<sup>48</sup> des Projekts AQB1 beeinflussten dabei die individuelle Entwicklung der Sozialkompetenzen<sup>49</sup> und individuellen Handlungsregulation der Schüler/innen? Zur Beantwortung dieser Frage wurden Partialkorrelationen (mit Kontrolle der kognitiven Grundfähigkeiten) berechnet. Folgende Faktoren erwiesen sich als signifikant:

- a) Für Zuwächse im Konfliktverhalten:
  - Sozialverhalten der Klasse nur in den Kontrollklassen ( $r = 0,12$ ; Berufsstarterklassen  $r = 0,08$ , nicht signifikant)
  - Durchschnittliches Selbstwertgefühl der Klasse (am Ende der 9. Klasse) in den Berufsstarterklassen ( $r = 0,15$ ; Kontrollklassen  $r = -0,06$ , nicht signifikant)
- b) Für Zuwächse in den Selbstwirksamkeitserwartungen:

<sup>47</sup> Das Lernumfeld wurde über den Leistungsdurchschnitt der Klasse (Mathematik und Deutsch), das durchschnittliche Sozial- bzw. Arbeitsverhalten der Klasse sowie die durchschnittlichen Sozialkompetenzen (Konfliktfähigkeit) der Klasse abgebildet.

<sup>48</sup> Als Implementationsfaktoren des Projekts AQB1 wurden die Anzahl der Unterrichtsstunden, die Klassengröße und die Anzahl der Praxistage untersucht.

<sup>49</sup> Negative Entwicklungen erhielten den Wert 1, keine Veränderungen den Wert 2 und Zuwächse den Wert 3.

- Durchschnittliche Selbstwertgefühl der Klasse (am Ende der 9. Klasse) in den Berufsstarterklassen ( $r = 0,18$ ) und Kontrollklassen ( $r = 0,16$ )
- c) Für Zuwächse im Selbstwertgefühl:
  - Durchschnittliche Konfliktfähigkeit der Klasse am Projektende in den Kontrollklassen ( $r = -0,15$ ; Berufsstarterklassen  $r = -0,10$ ; nicht signifikant)
  - Durchschnittliche Selbstwirksamkeitserwartungen der besuchten Klasse am Projektende in den Berufsstarterklassen ( $r = 0,16$ ) und Kontrollklassen ( $r = 0,15$ ).

Ferner zeigt sich bei Schüler/innen aus den Berufsstarter- wie Kontrollklassen ein schwacher, dennoch signifikanter Zusammenhang zwischen der Verbesserung des Selbstwertgefühls bei besseren Abschlussnoten (Berufsstarterklassen  $r = -0,20$ ; Kontrollklassen  $r = -0,15$ ). Unklar bleibt hierbei die Kausalität: Führen bessere Noten zu einem höheren Selbstwertgefühl oder führt eine Verbesserung des Selbstwertgefühls zu besseren Noten?

Hinsichtlich der individuellen Handlungsregulation können Informationen zu *zentralen Persönlichkeitseigenschaften* - Gewissenhaftigkeit und Verträglichkeit - ergänzt werden. Diese wurden am Ende der 9. Klasse gemessen. Diese beiden Eigenschaften wurden mit Teilskalen des sogenannten Big-Five-Ansatz, einem psychologischen Konzept zur Erfassung der Persönlichkeit, erhoben.<sup>50</sup> Die Dimensionen *Verträglichkeit* und *Gewissenhaftigkeit* wurden als Persönlichkeitseigenschaften für die Evaluation ausgewählt, weil sie - wie das Arbeits- und Sozialverhalten (siehe Kapitel 3.1.2 und 3.2.2) - bei der Platzierung auf dem Ausbildungsmarkt von besonderer Bedeutung sein sollten.

In Tabelle 22 sind die Mittelwerte und Standardabweichungen für die Schüler/innen aus den Berufsstarter- und Kontrollklassen ausgewiesen. Die Mittelwerte der beiden Gruppen unterscheiden sich nicht nennenswert. Bei Gewissenhaftigkeit liegen sie deutlich unter dem theoretischen Mittelwert von 4; bei der Verträglichkeit hingegen darüber. Letzteres ist als durchaus problematisch anzusehen, signalisiert dies doch eine relativ geringe Verträglichkeit von Hauptschüler/innen (da es für Berufsstarter- und Kontrollklassen gleichermaßen gilt), die daher bei einigen dieser Jugendlichen trotz eines relativ hohen durchschnittlichen Niveaus an Konfliktfähigkeit (bei der der Mittelwert am Projektende positiv über dem theoretischen Mittel lag, siehe Tabelle 21) zu Problemen beim Zugang zu Ausbildungsplätzen oder dem erfolgreichen Abschluss einer Ausbildung führen können.

---

<sup>50</sup> Zum Erhebungsinstrument siehe Gerlitz und Schupp (2005).

**Tabelle 22:**

**Durchschnittliche Werte für *Gewissenhaftigkeit* und *Verträglichkeit* der Schüler/innen am Ende von 9. Klasse** (in Mittelwert und Standardabweichungen der Mittelwerte der Testwerte)

	Berufsstarterklassen		Kontrollklassen	
	Mittelwert Klasse 9	Standard- abweichung	Mittelwert Klasse 9	Standard- abweichung
Gewissenhaftigkeit (3Items)	2,95	1,1	2,92	1,1
N	245		350	
Verträglichkeit (3 Items)	5,04	1,03	5,18	0,93
N	250		247	

Cronbach-Alpha (Gründlichkeit): 0,576

Cronbach-Alpha (Verträglichkeit): 0,425

Die Reliabilitätskoeffizienten der Skalen indizieren ein befriedigendes Maß an innerer Konsistenz.

Anmerkung: Bei negativ formulierten Items wurden die Antwortskalen (1 bis 7) zur Berechnung der Mittelwerte entsprechend umkodiert. Damit weisen niedrigere Werte eine höhere Gründlichkeit bzw. Verträglichkeit aus.

Quelle: Datensatz „Abschlussquote erhöhen - Berufsfähigkeit steigern“, 2007-2009, SOFI.

Schüler/innen aus den Berufsstarterklassen weisen auch am Projektende (weder positiv noch negativ) im Durchschnitt keine geringeren sozialen Kompetenzen und keine geringere individuelle Handlungsregulierung auf als Schüler/innen aus den Kontrollklassen. Dieser Befund widerspricht den Einschätzungen der Lehrkräfte dieser Klassen. In den Experteninterviews wurde immer wieder von Schulleiter/innen, Lehrer/innen und Berufsstartbegleiter/innen betont, dass Schüler/innen der Berufsstarterklassen eine besonders „verhaltensauffällige Klientel“ seien. Dieser Widerspruch wird verstärkt durch den Befund, dass die Korrelationen (unter Kontrolle der kognitiven Grundfähigkeiten) zwischen den gemessenen sozialen Kompetenzen und den Noten des Arbeits- und des Sozialverhaltens (d. h., den Bewertungen der Lehrer/innen) relativ schwach ist:

- Konfliktfähigkeit und Note für das Sozialverhalten: Berufsstarterklassen  $r = 0,28$ ; Kontrollklassen  $r = 0,23$ ,
- Konfliktfähigkeit und Note für das Arbeitsverhalten: Berufsstarterklassen  $r = 0,21$ ; Kontrollklassen  $r = 0,25$ .

Es kann hier nicht entschieden werden, ob „soziale Potenziale“ der Schüler/innen zum Teil unbemerkt blieben oder andere als diese sozialen Kompetenzen bei der Bewertung von Sozial- und Arbeitsverhalten goutiert wurden. Gleichwohl sollte eventuell über eine verbesserte Diagnostik in diesem Bereich als Benotungsgrundlage nachgedacht werden, um hier diese Potenziale der Jugendlichen zu entdecken und zu fördern. Angesichts der zentralen Bedeutung dieser beiden Noten für die Chancen auf dem Ausbildungsmarkt (siehe 3.2.2) sollte bei diesen Noten mit größter Sensibilität vorgegangen werden.

Abschließend ist festzuhalten, dass die Art der Umsetzung des Projekts AQB1 keinen Einfluss auf die Zuwächse in den Sozialkompetenzen und der individuellen Handlungsregulierung hatte. Für die Anzahl der Unterrichtsstunden und die Klassengröße waren hier keine signifikanten Zusammenhänge zu verzeichnen. Anzei-



chen gab es hingegen dafür, dass das soziale Klima der besuchten Klasse eine durchaus wichtige Determinante für die Entwicklung der individuellen Sozialkompetenzen und individuellen Handlungsregulierung darstellte.

### **3.1.6 Strategien der Schüler/innen bei der Suche nach einem Ausbildungsplatz<sup>51</sup>**

Schwierigkeiten beim Übergang von der Schule in die Ausbildung ergeben sich bei Hauptschüler/innen aus vielfältigen Gründen - unter anderem aufgrund ihrer tendenziell geringeren arbeitsmarktrelevanten Netzwerkressourcen. Um zu erfahren, ob die befragten Jugendlichen Personen haben, an denen sie sich orientieren können, wurden sie gefragt, ob sie ein Vorbild haben. Diese Frage wurde von 55% der Schüler/innen aus den Berufsstarterklassen und 51% aus den Kontrollklassen bejaht. Fast alle Nennungen von Vorbildern beziehen sich dabei auf Personen aus dem näheren sozialen Umfeld der Schüler/innen. Der ganz überwiegend genannte Grund für die Nennung der jeweiligen Person war, dass diese im Leben schon etwas erreicht hat.

Die Analyse der Suchstrategien der befragten Jugendlichen zeigt allerdings geringere arbeitsmarktrelevante Netzwerkressourcen für die Schüler/innen der Berufsstarterklassen (siehe Abbildung 12). Die Antworten auf die Frage „Wer unterstützt dich bei der Lehrstellensuche?“ zeigen deutliche Unterschiede zwischen den Schulabgänger/innen aus den Berufsstarter- und den Kontrollklassen. Während Jugendliche aus den Kontrollklassen neben den Eltern deutlich häufiger auch Geschwister und Verwandte genannt haben, sahen sich Schulabgänger/innen aus Berufsstarterklassen zwar in gleichem Umfang durch ihre Eltern, aber zudem auch von ihren Berufsstartbegleiter/innen und Lehrer/innen unterstützt. Dies spricht für das Projekt AQB1, signalisiert es doch, dass die Projektteilnehmer/innen ihre Lehrkräfte - insbesondere ihre Berufsstartbegleiter/innen - durchaus als „Unterstützer“ und Ressource begriffen haben.

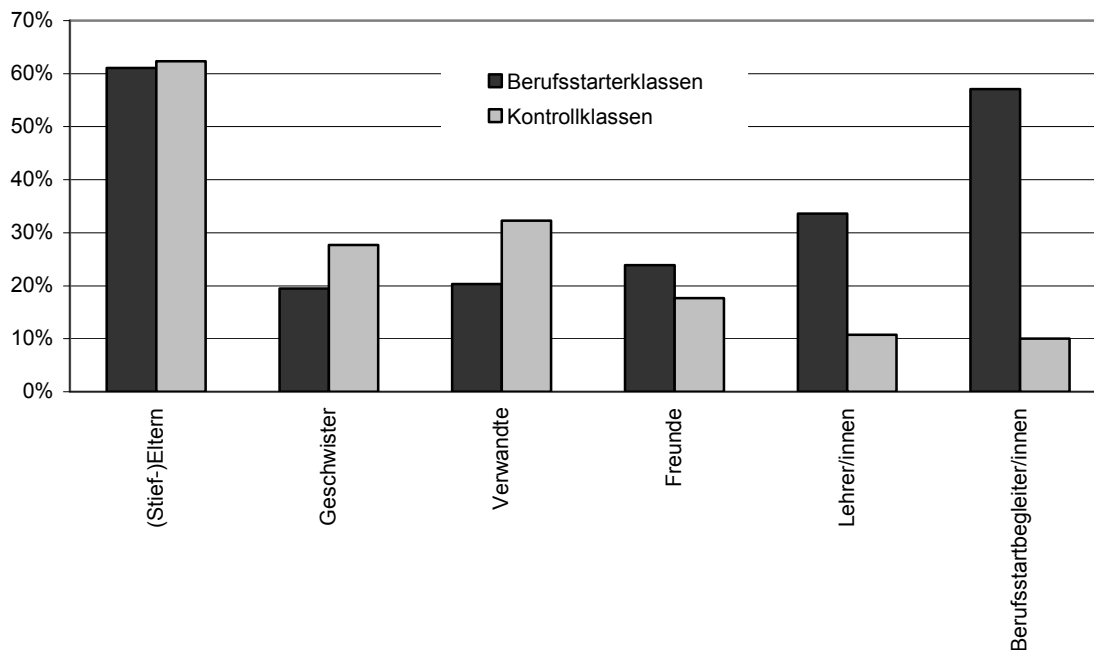
Sogar 10% der Schüler/innen aus Kontrollklassen gaben an, auch Unterstützung von den Berufsstartbegleiter/innen erhalten zu haben. Hier hat die Funktion der Berufsstartbegleiter/innen anscheinend über die Projektklasse hinaus an der Schule Wirkung entfaltet. Weiterhin ist auffällig, dass mit 34% fast dreimal so viele Jugendliche aus den Berufsstarterklassen (im Vergleich zu den Kontrollklassen) angaben, dass sie von ihren Lehrer/innen Hilfe bei der Lehrstellensuche bekommen haben. Dies ist ein Hinweis darauf, dass sich die Lehrer/innen im Rahmen eines Projekts AQB1 in diesem Bereich stärker engagiert haben als sonst bzw. als in „gewöhnlichen“ Unterrichtskonstellationen. Es scheint im Rahmen des Projekts AQB1 somit – zumindest teilweise - gelungen zu sein, Defizite im Elternhaus durch die engere pädagogische Unterstützung zu verringern.

---

<sup>51</sup> Grundgesamtheit der Analysen der Suchstrategien sind in der Regel Jugendliche, die am Ende der 9. Klasse planten, die Schule zu verlassen, und daher aktiv nach einer Lehrstelle suchen sollten.



**Abbildung 12:**  
**Unterstützung bei der Lehrstellensuche (in Prozent)**



Befragungszeitpunkt: 3. Welle (Juni 2009)

Frage: „Wer hilft dir bei der Ausbildungsstellensuche?“ (Mehrfachantwortmöglichkeiten)

n = 356 Schüler/innen, die an der 1. und 3. Welle teilgenommen haben und planten, die Schule nach der 9. Klasse zu verlassen.

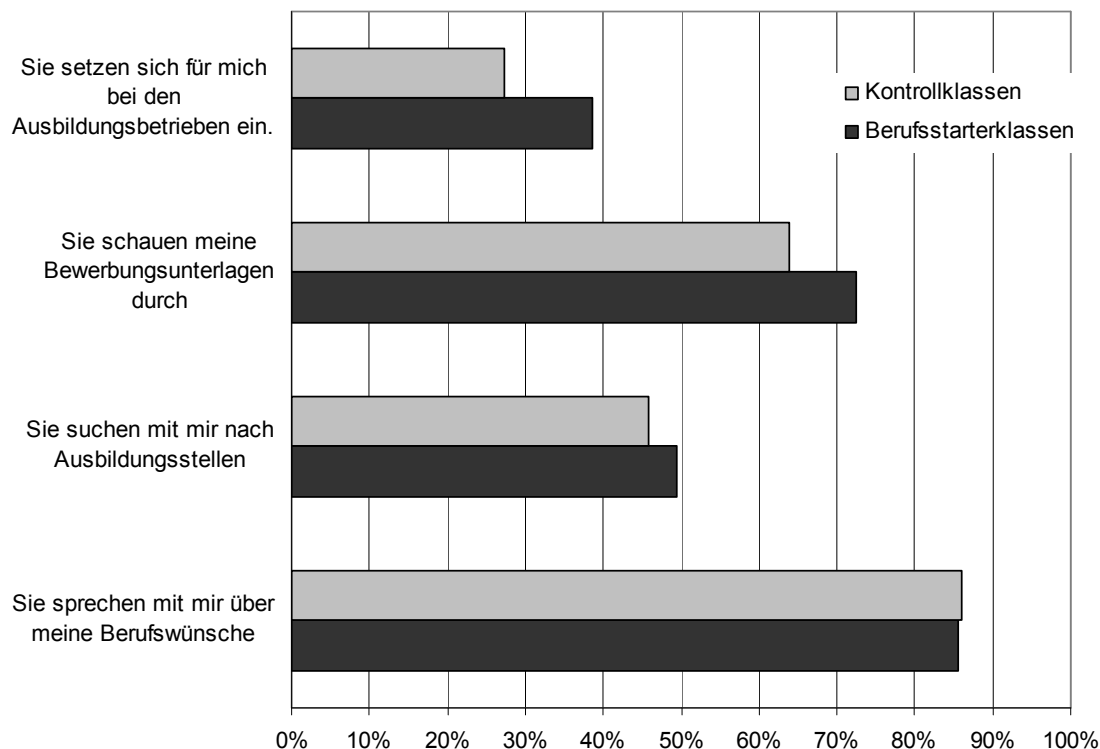
Quelle: Datensatz „Abschlussquote erhöhen - Berufsfähigkeit steigern“, 2007-2009, SOFI.

Die Art der Unterstützung durch die Eltern scheint der Lehrstellensuche durchaus angemessen gewesen zu sein (siehe Abbildung 13). Ca. 86% derjenigen Schüler/innen, die von ihren Eltern bei der Lehrstellensuche unterstützt wurden, gaben an, dass ihre Eltern mit ihnen über ihre Berufswünsche gesprochen haben. Bei rund 72% der Schüler/innen aus den Berufsstarterklassen - im Vergleich zu nur 64% der Schüler/innen aus den Kontrollklassen - schauten die Eltern ihre Bewerbungsunterlagen durch. Bei fast zwei Fünftel der Schüler/innen aus den Berufsstarterklassen setzten sich Eltern bei den Ausbildungsbetrieben für sie ein.

Gleichwohl hatten Schüler/innen, die von anderen Personen bei der Ausbildungsplatzsuche unterstützt wurden, im September/Oktober 2008 nicht häufiger einen Ausbildungsplatz als Schüler/innen, die angaben, überhaupt keine Unterstützung erhalten zu haben. Nur Schüler/innen der Berufsstarterklassen, deren Eltern die Bewerbungsunterlagen durchgesehen haben und/oder sich für sie bei den Ausbildungsbetrieben einsetzen, hatten eine höhere Chance. Sie konnten signifikant häufiger eine berufliche Ausbildung beginnen. Dies bestätigt Informationen aus den Experteninterviews mit den Praktikumsbetrieben, in denen immer wieder betont wurde, dass die Unterstützung der Eltern ein wichtiges Einstellungskriterium seitens der Betriebe sei.

**Abbildung 13:**

**Art der Unterstützung bei der Lehrstellensuche durch die Eltern(in Prozent)**



Befragungszeitpunkt: 3. Welle (Juni 2009)

Frage: „Unterstützen dich deine Eltern oder die Personen, die wie Eltern für dich sind, bei deiner Lehrstellensuche? Wie genau machen sie das?“ (Mehrfachantwortmöglichkeiten)

n = 273 Schüler/innen, die an der 1. und 3. Welle teilgenommen und die Schule nach der 9. Klasse verlassen haben

Quelle: Datensatz „Abschlussquote erhöhen - Berufsfähigkeit steigern“, 2007-2009, SOFI.

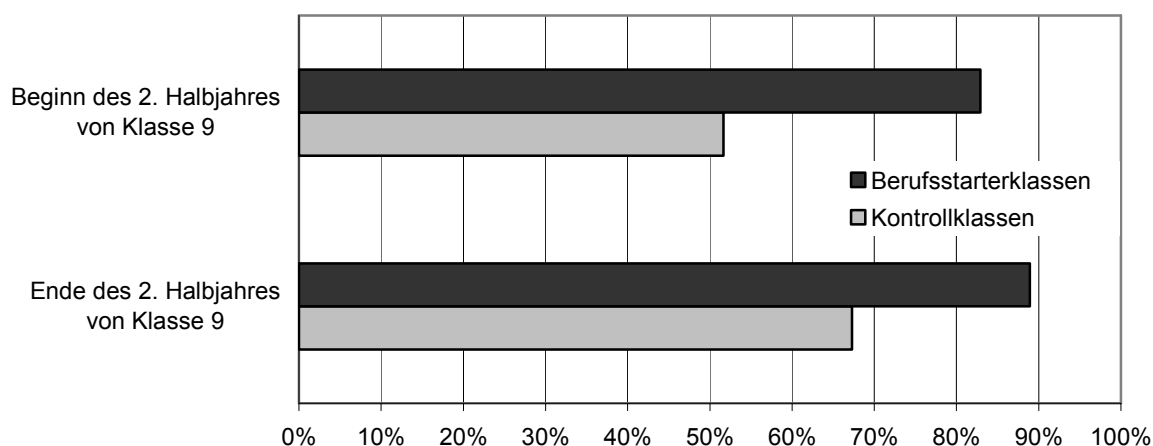
Signifikante Unterschiede zwischen den Schulabgänger/innen aus den Berufsstarter- und Kontrollklassen gab es auch hinsichtlich des Schreibens von Bewerbungen sowie dem Absolvieren eines Vorstellungsgesprächs. Während in den Berufsstarterklassen bereits 65% der Jugendlichen im Juni mindestens eine Bewerbung abgeschickt hatten, waren es bei den Schulabgänger/innen der Kontrollklassen lediglich 49%. Bezüglich der Anzahl an abgeschickten Bewerbungen gab es allerdings keine signifikanten Unterschiede zwischen den beiden Gruppen. Die überwiegende Mehrheit der Schulabgänger/innen aus den Berufsstarter- und den Kontrollklassen hatte am Ende der 9. Klasse eine bis fünf Bewerbungen abgeschickt. Hinsichtlich des Absolvierens eines Vorstellungsgesprächs waren die Unterschiede zwischen Berufsstarter- und Kontrollklassen noch größer. So hatten 46% der Abgänger/innen von Berufsstarterklassen, aber nur 18% der Jugendlichen aus den Kontrollklassen bis zum Juni 2008 bereits (mindestens) ein Vorstellungsgespräch. Auch bezüglich der Häufigkeit von Vorstellungsgesprächen gab es signifikante Unterschiede. Während die Mehrheit der Jugendlichen aus den Kontrollklassen lediglich ein Vorstellungsgespräch hatte (87%), gab mehr als Hälfte der Jugendlichen aus den Berufsstarterklassen an (53%), bereits bei 2 bis 5 Vorstellungsgesprächen gewesen zu sein.

Diese Fragen nach der Häufigkeit von Bewerbungen und des Lesens von Stellenausschreibungen wurde den Jugendlichen nach Beendigung der 9. Klasse - im September/Oktober 2008 - erneut gestellt. Von den Schüler/innen der Berufsstarterklassen, die am Ende der 9. Klasse berichteten, sich bisher erst einmal beworben zu haben, hatte sich die Mehrheit (67%) immer noch nicht häufiger beworben. Nur lediglich 33% dieser Schüler/innen gaben nun an, sich 2- bis 5-mal beworben zu haben. Keiner der 20 Jugendlichen aus den Berufsstarterklassen, die bis zum Ende der 9. Klasse noch kein Vorstellungsgespräch hatten, konnte im September nun über eines berichten. Es gelang somit nur bei einer eher kleinen Gruppe, die Bewerbungsaktivitäten auch nach Projektende zu verstetigen. Dies ist sicherlich auch der Tatsache geschuldet, dass ihnen im Laufe des Sommers entsprechend der Zuordnung zur „Kundengruppe 3“ der Bundesagentur für Arbeit die Teilnahme an einer berufsvorbereitenden Maßnahme nahegelegt wurde.

Welche Rolle spielten Praktika bzw. die Praxistage für die Berufsorientierung und Ausbildungsplatzsuche der Jugendlichen? Hier gab es signifikante Unterschiede zwischen den Schüler/innen aus den Berufsstarter- und Kontrollklassen (siehe Abbildung 14). Im Februar 2008 hatten nur 52% der Schüler/innen aus den Kontrollklassen ein Praktikum in ihrem Wunschberuf durchgeführt, bei den Schüler/innen der Berufsstarterklassen waren es bereits 83%. Im Verlauf des folgenden Halbjahres wurde diese Differenz etwas geringer (blieb jedoch immer noch signifikant): Zum Ende der 9. Klasse stieg der Anteil in den Berufsstarterklassen weiter auf 89% an, bei den Schüler/innen aus den Kontrollklassen auf nun 67%.

**Abbildung 14:**

**Wurde ein Praktikum im Wunschberuf absolviert? (in Prozent)**



n= 498 Schüler/innen, die an der 1., 2. und 3. Welle teilgenommen und einen Berufswunsch genannt haben.

Quelle: Datensatz „Abschlussquote erhöhen - Berufsfähigkeit steigern“, 2007 - 2009, SOFI.

Welche Bedeutung hatte die Berufsberatung der Agentur für Arbeit bei der Ausbildungsplatzsuche und welche Erfahrungen haben die Jugendlichen dort gemacht? 24% der Schüler/innen aus den Berufsstarterklassen, aber nur 16% aus den Kontrollklassen, die in der 3. Befragung angaben, die Schule nach der 9. Klasse zu ver-

lassen, hatten bis zum Juni 2008 Kontakt zu Berater/innen der Arbeitsagentur. Dieser Kontakt verlief jedoch nicht immer motivierend, sondern hat teilweise die Arbeit im Projekt AQB1 konterkariert. In den Experteninterviews mit den Berufsstartbegleiter/innen und Lehrer/innen wurde an einigen Schulen problematisiert, dass die Rückmeldung der Berufsberatung auf die Jugendlichen häufig demotivierend wirkte, weil ihnen eine „mangelnde Ausbildungsreife“ attestiert wurde. So beschreibt beispielsweise eine Berufsstartbegleiterin die Stimmung in ihrer Berufsstarterklasse nach dem Kontakt folgendermaßen:

„Wir haben eineinhalb Jahre versucht den Schüler/innen beizubringen, sie sind nicht doof und sie sind kein Abschaum und sie sind nicht unfähig. Und nach diesen Gesprächen war die Stimmung aber da.“ (Aus einem Experteninterview mit einer Berufsstartbegleiterin).

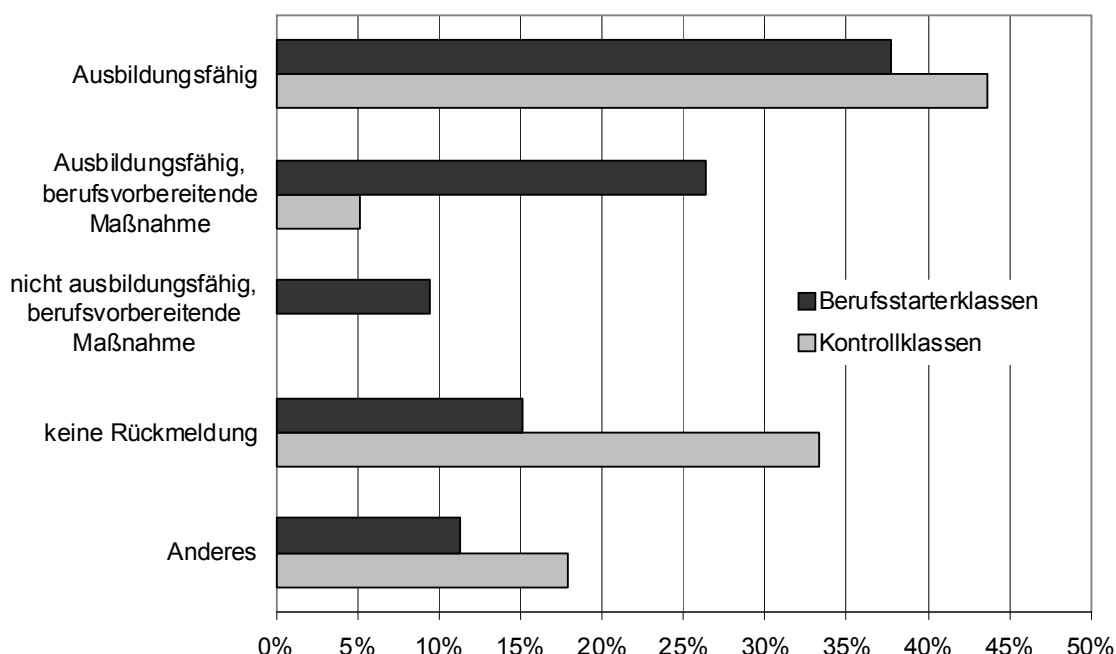
Um zu eruieren, in welchem Umfang eine derartige Rückmeldung an die Jugendlichen gegeben wurde, wurden sie in der Erhebung am Ende der 9. Klasse danach gefragt. In Abbildung 15 werden hierbei signifikante Unterschiede zwischen Berufsstarter- und Kontrollklassen deutlich. Während ein Drittel der Jugendlichen aus den Kontrollklassen angab, keine Rückmeldung hinsichtlich ihrer „Ausbildungsreife“ erhalten zu haben, waren es bei den Jugendlichen aus Berufsstarterklassen nur 15%. Zudem wurden die Schüler/innen aus den Berufsstarterklassen seltener als ausbildungsfähig eingestuft, verbunden mit der Empfehlung, sich direkt um einen Ausbildungsplatz zu bemühen: Dafür wurden sie häufiger als ausbildungsfähig eingestuft, allerdings mit dem Rat, sich doch zunächst erst einmal für eine berufsvorbereitende Maßnahme zu bewerben. Dies ist eine Beratung, die sehr konträr zur Zielstellung des Projekts AQB1 steht - wurde doch den Jugendlichen eineinhalb Jahre vermittelt, dass sie sich bereits in einer (vorgezogenen) Berufsvorbereitung befinden würden und daher anschließend „ausbildungsfähig/-reif“ seien. Und so stimmten nur 14% der Jugendlichen (aus den Berufsstarter- wie Kontrollklassen) mit dieser Beurteilung durch die Berater/innen der Arbeitsagentur überein.<sup>52</sup>

---

<sup>52</sup> Antwort auf die Frage: „Stimmst du mit dieser Einschätzung überein?“

### Abbildung 15:

#### Rückmeldung der Berufsberater/innen der Agentur für Arbeit an die Jugendlichen (in Prozent)



Auf die Frage „Hattest du in den letzten Wochen, in denen du dich intensiv um eine Lehrstelle gekümmert hast, Kontakt mit den Beratern der Arbeitsagentur?“ wurde bei Bejahung die Anschlussfrage gestellt: „Wenn ja, was war die Rückmeldung in diesem Gespräch?“ - mit den Antwortkategorien (nur Einfachnennung möglich): (1) Ich sei ausbildungsfähig / ausbildungsreif und solle mich um einen Ausbildungsplatz bemühen; (2) Ich sei ausbildungsfähig / ausbildungsreif, sollte aber trotzdem erstmal an einer berufsvorbereitenden Maßnahmen oder am Berufsvorbereitungsjahr (BVJ) oder ähnlichem teilnehmen; (3) Ich sei noch nicht ausbildungsreif und sollte erstmal an einer berufsvorbereitenden Maßnahme oder am Berufsvorbereitungsjahr (BVJ) oder ähnlichem teilnehmen; (4) Es gab keine Rückmeldung; (5) Anderes - bitte nennen.

n = 92 Jugendliche, die an der 1. und 3. Welle teilgenommen haben und die Berufsberatung der Agentur für Arbeit aufgesucht haben.

Quelle: Datensatz „Abschlussquote erhöhen - Berufsfähigkeit steigern“, 2007-2009, SOFI.

## 3.2 Multivariate Analysen zu Erfolgsfaktoren des Projekts AQB1

In Kapitel 3.1 wurden bereits zahlreiche Befunde zur Evaluation des Erfolgs sowie auch teilweise der Probleme des Projekts AQB1 vorgestellt. Im Folgenden sollen auf Basis von multivariaten Analysen noch stärker die Effekte des Besuchs einer Berufsstarterklasse auf das erreichte Leistungsniveau am Ende der 9. Klasse (Kapitel 3.2.1) sowie den Zugang zu Ausbildungsplätzen (Kapitel 3.2.2) und die zugrunde liegenden Ursachen untersucht werden.

### 3.2.1 Determinanten des Leistungsniveaus am Ende der 9. Klasse

Zunächst wird dem Einfluss des Besuchs einer Berufsstarterklasse auf die Mathematik- und die Deutschnote am Ende der 9. Klasse nachgegangen. Anschließend wird untersucht, ob es Schüler/innen mit vergleichbaren Leistungen in Abhängigkeit davon, ob sie eine Berufsstarter- oder „normale“ Hauptschulklasse besucht haben, in gleicher oder unterschiedlicher Weise gelungen ist, in beiden Fächern eher gute Noten zu erhalten.

## **Effekte des Besuchs einer Berufsstarterklasse für die Endnoten in Deutsch und Mathematik am Ende der 9. Klasse**

Wie in Kapitel 3.1.4 ausgewiesen, waren die Notendurchschnitte von Berufsstarter- und Kontrollklassen am Ende der 9. Klasse nahezu gleich. Eine wesentliche Ursache dafür war, dass sich die Schüler/innen der Berufsstarterklassen vom zweiten Halbjahr der 8. Klasse bis zum Ende der 9. Klasse (d. h. über die Projektlaufzeit) deutlich häufiger verbessert haben als die Schüler/innen der Kontrollklassen; bei Letzteren haben sich die Noten hingegen häufiger verschlechtert.<sup>53</sup>

Unklar ist aber, inwieweit diese Angleichungen aus *unterschiedlichen Notenbewertungsmaßstäben* resultierte oder ob sie tatsächlich mit Leistungssteigerungen verbunden waren. Dafür ist es notwendig, für die kognitiven Grundfähigkeiten sowie - aufgrund der Möglichkeit einer bezugsgruppenbezogenen Benotung - für den Klassendurchschnitt der Leistungen zu kontrollieren. Ferner soll mit multivariaten Modellen überprüft werden, ob die zum Teil spezifischen Klassenkontexte, die durch die Etablierung von Berufsstarterklassen entstanden sind (siehe Kapitel 2.2.1 und 2.2.2), sowie Unterschiede in der Projektimplementation für das Leistungsniveau der Schüler/innen am Ende der 9. Klasse eine Rolle spielten.

Dazu wurden Mehrebenenmodelle (mit den beiden Ebenen: Individual- und Klassenebene) geschätzt. Da es sich bei den Deutsch- und Mathematiknoten um (näherungsweise) metrische abhängige Variablen (von 1 = sehr gut bis 6 = schlecht) handelt, wurden lineare Mehrebenenmodelle (Random-intercept-Modelle mit der STATA-Prozedur *xtmixed*) berechnet. Die Ergebnisse sind in den Tabellen 23 bis 26 präsentiert. Werte größer als Null bei den unabhängigen Variablen (Einflussfaktoren) weisen eine Erhöhung der Wahrscheinlichkeit für eine schlechte Deutsch- bzw. Mathematiknote aus, Werte kleiner als Null hingegen eine Reduzierung der Wahrscheinlichkeit. Die Grundgesamtheit für die Berechnungen sind all jene Schüler/innen, die an der 1. und 3. Befragungswelle teilgenommen haben, d. h. für die Berufsstarterklassen alle Schüler/innen, die an dem gesamten Projekt teilgenommen haben.

### **Erreichte Mathematiknote am Ende der 9. Klasse**

Wie die Varianzanteile im sog. Nullmodell M0 in Tabelle 23 zeigen, wird ca. ein Viertel (27%) der erklärten Varianz im Lernerfolg in Mathematik nicht durch Unterschiede zwischen Schüler/innen, sondern durch Unterschiede zwischen Klassen erklärt. Dies ist ein eindeutiger Hinweis dafür, dass der Klassenkontext von Bedeutung ist. Bei alleiniger Berücksichtigung des Besuchs einer Berufsstarterklasse versus einer „normalen“ Hauptschulklasse (Kontrollklasse) - d. h. ohne Kontrolle weite-

---

<sup>53</sup> Im Folgenden werden keine multivariaten Analysen zur Veränderung der Mathematik- und Deutschnoten durchgeführt, da es bei Schüler/innen, die in der 8. Klasse sehr gute Noten hatten, einen Decklungseffekt nach oben und damit eine dadurch bedingte geringere Wahrscheinlichkeit für eine Notenverbesserung gibt, und umgekehrt bei den Schüler/innen, die in der 8. Klasse schlechte Noten hatten, ein Decklungseffekt nach unten besteht und damit eine geringere Wahrscheinlichkeit für Verschlechterungen.

rer Faktoren - scheinen Berufsstarterklassen keinen Einfluss auf die Mathematiknote am Ende der 9. Klasse gehabt zu haben (Modell M1). Der nicht signifikante Koeffizient von 0,08 bedeutet zunächst: Kein Unterschied. Dies entspricht den Befunden aus Kapitel 3.1.4 (gleiche Mittelwerte sowie gleiche minimale und maximale Klassenmittelwerte). Ohne Berücksichtigung der unterschiedlichen Ausgangslage in den Leistungsniveaus kann aus diesem Befund jedoch noch nicht abgeleitet werden, dass der Besuch einer Berufsstarterklasse keinen Einfluss gehabt hat. In Modell M2 wurde daher für den Leistungsdurchschnitt (aus Deutsch und Mathematik) am Ende des ersten Halbjahres der 8. Klasse (Projektbeginn) sowie für die kognitiven Grundfähigkeiten der Schüler/innen kontrolliert. Es zeigt sich, bei gleichem Ausgangsniveau und gleichen kognitiven Grundfähigkeiten hatten Schüler/innen, die eine Berufsstarterklasse besucht haben, eine geringe Wahrscheinlichkeit, eine schlechte Mathematiknote am Ende der 9. Klasse zu bekommen, als vergleichbare Schüler/innen aus den Kontrollklassen - oder umgekehrt: Schüler/innen der Berufsstarterklassen haben bessere Noten erreicht. Dieser vorteilhafte Effekt von Berufsstarterklassen ist nicht per se durch unterschiedliche Bewertungsmaßstäbe zu begründen, denn in Modell M2 wurde mit den kognitiven Grundfähigkeiten zumindest teilweise für Kompetenzunterschiede kontrolliert.

In Modell M3 wurden die Veränderungen in der Mathematiknote für die Projektlaufzeit berücksichtigt.<sup>54</sup> Hier zeigt sich, dass dieser Vorteil des Besuchs einer Berufsstarterklasse vor allem durch Unterschiede zwischen Berufsstarter- und Kontrollklassen hinsichtlich der Verbesserungen und Verschlechterungen zu erklären ist. Der Effekt für den Besuch einer Berufsstarterklasse verringert sich nun wieder deutlich (-0,08) und ist nicht mehr signifikant. Schüler/innen, die sich zwischen dem Beginn des 2. Halbjahres der 8. Klasse und dem Ende der 9. Klasse verbessern konnten, hatten eine deutlich geringere Wahrscheinlichkeit, eine schlechte Mathematiknote am Ende der 9. Klasse zu erreichen, und Schüler/innen, die sich verschlechterten, hatten eine deutlich höhere Wahrscheinlichkeit.

---

<sup>54</sup> Die Veränderung in der Mathematiknote über die 1,5 Jahre hat nicht unerwartet einen entscheidenden Einfluss auf die Endnote in Mathematik. Mit ihrer zusätzlichen Berücksichtigung (in Modell M4) steigt das Maddala  $R^2$  - als Indikator für den Anteil der erklärten Varianz - von 0,187 auf 0,578 (bzw. von 18,7% auf 57,8%) an.



Tabelle 23:

**Einflussfaktoren auf die Zeugnisnote in Mathematik am Ende der 9. Klasse -  
Lineares Mehrebenenmodell (Random-Intercept-Modell, Regressionskoeffi-  
zienten)**

	M0	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8	M9	M10	M11	M12
<b>Individualebene</b>													
Leistungsdurchschnitt vor Projektbeginn (Gemischt = Ref.)			-0,23*	-0,50*	-0,53*	-0,53*	-0,54*	-0,53*	-0,53*	-0,53*	-0,53*	-0,54*	-0,53*
Verbesserung der Mathematiknote (Gleich geblieben = Ref.)			0,29*	0,63*	0,45*	0,46*	0,46*	0,45*	0,45*	0,44*	0,45*	0,45*	0,47*
				0,66*	0,66*	0,66*	0,66*	0,66*	0,66*	0,63*	0,63*	0,66*	0,67*
				-0,72*	-0,74*	-0,73*	-0,74*	-0,75*	-0,74*	-0,72*	-0,71*	-0,74*	-0,73*
<b>Klassenebene</b>													
Besuch einer Berufsstarterklasse (Lernumwelt)		0,08	-0,23*	-0,08	-0,19*	-0,20*	-0,19*	-0,31*	-0,19*	-0,20*	-0,22*	-0,20*	-0,17*
Klassenklima						0,14							
Klassengröße							0,00						
Leistungsdurchschnitt								0,17	0,01				
Konfliktfähigkeit										0,33*			
Sozialverhalten											0,31*		
Arbeitsverhalten													
(Projektimplementierung)													
Fluktuationsrate												0,15	
<b>Cross-Level Interaktion</b>													
(Schüler mit gemischten L. in Berufsstarterklassen = Ref.)													
					0,01	0,00	0,01	0,03	0,01	0,15	0,16	0,02	0,02
						0,30*	0,30*	0,29*	0,30*	0,28*	0,27*	0,30*	0,29*
<b>Kontrollvariablen (Individualebene)</b>													
Verbale kognitive Grundfähigkeiten			-0,79*	-0,04*	-0,04*	-0,04*	-0,04*	-0,04*	-0,04*	-0,04*	-0,04*	-0,04*	-0,04*
Figurale kognitive Grundfähigkeiten			-0,05*	-0,05*	-0,05*	-0,05*	-0,05*	-0,05*	-0,05*	-0,05*	-0,05*	-0,05*	-0,05*
Geschlecht													-0,14*
Konstante		3,34*	4,22*	3,99*	4,04*	3,73*	4,00*	3,51*	4,00*	3,11*	3,13*	4,04*	4,09*
Goodness of fit (Wald CHI2)		0,49	106,78	429,06	437,89	439,70	436,90	440,05	436,73	440,26	438,75	437,90	448,96
df		1	6	8	11	12	12	12	12	12	12	12	12
Maddala-R <sup>2</sup>		0,001	0,187	0,578	0,586	0,588	0,585	0,587	0,585	0,603	0,601	0,586	0,595
Varianzanteil Klassenebene													
Varianzanteil Individualebene		26,7											
		73,3											

Kontrolle der Missings: Leistungsdurchschnitt vor Projektbeginn, Cross-Level-Interaktion mit Berufsstarterklasse  
N = 573 Schüler/innen in 47 Klassen (Fehlende Schulen: beide Klassen in Edmissen und Kontrollklasse in Schortens)

Leistungsniveau „Gemischt“: Eine der beiden Noten (Deutsch, Mathematik) ist 3 und besser, die andere ist 4 und schlechter.

Signifikanzniveaus der Koeffizienten: \* =  $p < 0,05$  +  $p < 0,1$

Quelle: Datensatz „Abschlussquote erhöhen - Berufsfähigkeit steigern“, 2007-2009, SOFI.

Dass der vorteilhafte Effekt für die Berufsstarterklasse aus Modell M2 in Modell M3 auf nahezu Null absinkt, bestätigt die bivariaten Befunde aus Kapitel 3.1.4, dass Schüler/innen in Berufsstarterklassen sich häufiger verbessert haben als Schüler/innen in Kontrollklassen, während Schüler/innen in den Kontrollklassen sich vergleichsweise häufiger verschlechtert haben. Angesichts der schlechteren Ausgangsnoten der Berufsstarterklassenschüler/innen (siehe Kapitel 2.1.1) ist dies sicherlich nicht verwunderlich, da sie eine höhere Wahrscheinlichkeit hatten, sich zu verbessern (Decklungseffekt nach oben), und eine geringere, sich zu verschlechtern (Decklungseffekt nach unten). Gleichwohl ist es aber nicht selbstverständlich und schon gar nicht automatisch, dass ein höherer Anteil an Berufsstarterschüler/innen tatsächlich auch Verbesserungen realisieren konnte. Um potenzielle Unterschiede in der Benotung auszuschließen - wie sie von den Lehrkräften immer wieder benannt wurden (siehe Kapitel 3.1.1) -, wird diese Variable in den weiteren Modellen kontrolliert. Dies stellt sicherlich eine sehr harte Kontrolle dar, da hier auch reale Leistungsveränderungen nivelliert werden.

Es wurde auch geprüft, ob Zuwächse in den Sozialkompetenzen (zwischen dem 2. Halbjahr der 8. Klasse und dem Ende der 9. Klasse) die Mathematiknote (bzw. Deutschnote) am Ende der 9. Klasse oder die Notenveränderung in diesem Zeitraum beeinflusst haben. Dies war nicht der Fall. Gleiches gilt für Veränderungen in den Selbstwirksamkeitserwartungen und im Selbstwertgefühl.<sup>55</sup>

Mit Modell M4 kann nun mit Blick auf die Mathematikleistungen der 1. *Leitfrage* nachgegangen werden: *Haben Schüler/innen mit guten, gemischten und schlechten Ausgangsleistungen zu Beginn des 2. Halbjahres der 8. Klasse (Projektbeginn) vom Besuch einer Berufsstarterklasse profitiert oder nicht?* Dazu wurde ein (Cross-level-)Interaktionseffekt zwischen dem Leistungsdurchschnitt zu Beginn des Projekts und dem Besuch einer Berufsstarterklasse in das Modell aufgenommen. Die Antwort ist für die einzelnen Schülergruppen unterschiedlich:

- + Schüler/innen mit guten Ausgangsleistungen hatten vom Besuch einer Berufsstarterklasse Vorteile. Der Interaktionseffekt von „Gute Schüler/innen in Berufsstarterklassen“ ist nicht signifikant und liegt bei Null (0,1). Gleichwohl ist die Wahrscheinlichkeit für eine schlechtere Mathematikendnote bei diesen Berufsstarterschüler/innen um -0,18 [= -0,19\*0,01] oder 18% geringer als bei vergleichbaren Schüler/innen aus den Kontrollklassen.
- + Für Schüler/innen mit gemischten Ausgangsleistungen war der Besuch einer Berufsstarterklasse gleichfalls vorteilhaft. Ausgewiesen durch den Haupteffekt für die Berufsstarterklasse, da sie in den anderen beiden Variablen als Refe-

---

<sup>55</sup> Dabei ist jedoch zu berücksichtigen, dass (a) in diesen Modelle neben der Schätzung der Effekte der Zuwächse bzw. Veränderungen auch immer für das jeweilige Ausgangsniveau kontrolliert werden musste und (b) bei beidem eine Korrelation zu den bereits im Modell vorhandenen Faktoren Ausgangsniveau der Schulleistungen, Notenveränderungen und kognitiven Grundfähigkeiten besteht, so dass es durchaus Einflüsse geben kann, die aber nicht partielliert werden konnten.

renzgruppe fungieren, war ihre Wahrscheinlichkeit einer schlechteren Mathematiknote geringer (-0,19) als bei vergleichbaren Schüler/innen in den Kontrollklassen.

- Für Schüler/innen mit schlechten Ausgangsbedingungen - der primären Zielgruppe des Projekts AQB1 - war der Besuch einer Berufsstarterklasse hingegen nachteilig. Die Wahrscheinlichkeit für eine schlechte Mathematikendnote von Berufsstarterschüler/innen war höher ( $0,11 = -0,19 + 0,30$ ) als bei vergleichbaren Kontrollschüler/innen. Das heißt, vergleichbare Schüler/innen haben in den Kontrollklassen am Ende der 9. Klasse eine bessere Mathematiknote erreicht.

Wird das Sozial- bzw. das Arbeitverhalten in der Klasse berücksichtigt (Modell M9 bzw. M10) und damit die Möglichkeit eines konzentrierten und ruhigen Arbeitens im Unterricht, dann verändert sich der Effekt für Schüler/innen mit guten Ausgangsleistungen. In Modell M9 (und sehr ähnlich in M10) weisen die Befunde zum (Cross-level-)Interaktionseffekt zwischen dem Leistungsdurchschnitt zu Beginn des Projekts und dem Besuch einer Berufsstarterklasse für die einzelnen Schülergruppen nun Folgendes aus:

- = Mit Kontrolle des Sozialverhaltens der jeweils besuchten Klasse reduziert sich der Vorteil für Berufsstarterklassenschüler/innen mit guten Ausgangsleistungen stark. Der Interaktionseffekt von „Gute Schüler/innen in Berufsstarterklassen“ beträgt nun 0,15.<sup>56</sup> Die Wahrscheinlichkeit für eine schlechte Mathematikendnote ist bei Berufsstarterschüler/innen nur noch um -0,05 ( $= -0,20 + 0,15$ ) geringer als bei vergleichbaren Schüler/innen aus den Kontrollklassen. Für diese unterschiedlichen Effekte in Modell M4 und M9 (bzw. M10) kann es drei Erklärungen geben:
  - a) Gute Schüler/innen, die am Projekt AQB1 teilgenommen haben, wurden häufiger in Berufsstarterklassen mit einem guten Sozialverhalten unterrichtet als vergleichbare Schüler/innen in den Kontrollklassen (Kompositionseffekt).
  - b) Der Einfluss des Sozialverhaltens auf die Schulleistungen war bei den guten Schüler/innen in Berufsstarterklassen durch ausgleichende Maßnahmen des Projekts geringer als bei vergleichbaren Schüler/innen, die eine „normale Hauptschulklasse“ besucht haben (Verhaltenseffekt).
  - c) Eine Kombination von (a) und (b).

Die Daten sprechen für (a) bzw. einen Kompositionseffekt. Ca. 43% der guten Schüler/innen aus Kontrollklassen besuchten Klassen mit einem schlechten durchschnittlichen Sozialverhalten (Klassenmittelwerte zwischen 3 und schlechter); bei den guten Schüler/innen aus Berufsstarterklassen waren es „nur“ 25%. Umgekehrt konnten nur etwa 8% der guten Kontrollschüler/innen, aber ca. ein Drittel (37,5%) der guten Schüler/innen im Projekt AQB1 eine Klasse mit gutem Sozialverhalten (Klassendurchschnitt 2,5 und besser) besuchen. Der Einfluss des durchschnittlichen Sozialverhaltens der besuchten Klasse auf die Leistun-

gen am Ende von Klasse 9 war signifikant, aber stark unterschiedlich (siehe Kapitel 3.1.1) - das spricht gegen (b). Zusammenfassend ist daher festzuhalten: Schüler/innen mit guten Ausgangsleistungen in der 8. Klasse konnten durch den Besuch einer Berufsstarterklasse hinsichtlich der Mathematikleistungen dadurch profitieren, dass sie häufiger in Klassen mit einem besseren Sozialverhalten (und höherem Leistungsdurchschnitt<sup>57</sup>) unterrichtet wurden.

- + Der Vorteil des Besuchs einer Berufsstarterklasse für Schüler/innen mit gemischten Ausgangsleistungen ändert sich nicht [Effekt für die Berufsstarterklasse = -0,20 im Vergleich zu Kontrollklasse = 0]. Hier gibt es keine nennenswerten Unterschiede hinsichtlich der Verteilung der Schüler/innen aus Berufsstarter- und Kontrollklassen auf Klassen mit gutem oder schlechtem Sozialverhalten (nur ca. ein Drittel besuchte jeweils eine Klasse mit einem im Durchschnitt schlechten Sozialverhalten).
- Der Nachteil des Besuchs einer Berufsstarterklasse für Schüler/innen mit schlechten Ausgangsbedingungen verringert sich etwas<sup>58</sup>, da sie häufiger (als Kontrollschüler/innen mit schlechten Ausgangsleistungen) in Klassen mit schlechtem Sozialverhalten unterrichtet wurden (54% dieser Schüler/innen von Berufsstarterklassen, 33% von Kontrollklassen).<sup>59</sup>

Bezüglich der bisherigen Befunde ist hinsichtlich der 1. Leitfrage zusammenfassend kritisch hervorzuheben: Schüler/innen aus Berufsstarterklassen konnten im Projekt zwar häufiger ihre Noten verbessern als die Schüler/innen der Kontrollklassen (bei gleichem Notenausgangsniveau und kognitiven Grundfähigkeiten). Gleichwohl haben davon die unterschiedlichen Leistungsgruppen unterschiedlich profitiert: Schüler/innen, die Mitte der 8. Klasse bereits eine gute Mathematik- und Deutschnote (jeweils 3 und besser) hatten, haben am Ende der 9. Klasse eher eine gute Mathematiknote erhalten als vergleichbare Schüler/innen, die eine der Kontrollklassen besucht haben. Für sie - die zumindest notenmäßig *nicht* zur Zielgruppe des Projekts AQB1 gehörten - hat der Besuch einer Berufsstarterklasse hinsichtlich der Mathematikleistungen einen positiven Effekt gehabt. Dies wurde vor allem dadurch verursacht, dass sie häufiger in Klassen mit einem besseren Sozialverhalten (und Leistungsdurchschnitt) unterrichtet wurden als gute Schüler/innen der Kontrollklas-

---

<sup>56</sup> Der Effekt ist zwar nicht signifikant. Da es sich aber bei den Schüler/innen aus Berufsstarterklassen quasi um eine Vollerhebung handelt, weist der Wert gleichwohl das Geschehen in den vorhandenen Berufsstarterklassen aus.

<sup>57</sup> Die Korrelation zwischen dem Leistungsniveau der Klasse und dem Sozialverhalten der Klasse ist bei den Berufsstarterklassen ( $r = 0,354$ ) deutlich höher als bei den Kontrollklassen ( $r = 0,155$ ).

<sup>58</sup> Die Wahrscheinlichkeit für eine schlechte Mathematikendnote war bei Berufsstarterschüler/innen mit schlechten Ausgangsleistungen nun um 0,08 ( $= -0,20 + 0,28$ ) höher als bei vergleichbaren Kontrollschüler/innen.

<sup>59</sup> Dass dieser große Unterschied nicht zu einer stärkeren Reduzierung des Nachteils von Berufsstarterklassenschüler/innen mit schlechten Ausgangsleistungen bei Kontrolle des durchschnittlichen Sozialverhaltens der Klasse geführt hat, ist wiederum der Tatsache geschuldet, dass es in Berufsstarterklassen eine größere Rolle spielte als in den Kontrollklassen (siehe Kapitel 3.1.1).

sen. Hier sind also zum Teil „Berufsstarterklassen“ entstanden, die eher einen „Elitestatus“ als eine „Benachteiligtenförderung“ innerhalb der Hauptschule hatten. Ganz anders sieht allerdings das Bild für die eigentliche Zielgruppe des Projekts AQB1 aus: Schüler/innen, die im ersten Halbjahr der 8. Klasse in Deutsch und Mathematik eine 4 und schlechter hatten, hatten am Ende des Projekts ein höheres Risiko, eine schlechte Mathematiknote zu erhalten, als vergleichbare Schüler/innen, die in dieser Zeit weiterhin ihre „normale“ Hauptschulklasse besucht haben. Mit dem Besuch einer Berufsstarterklasse war für sie (die Projektteilnehmer/innen) ein deutlich höheres Risiko verbunden, eine Klasse mit einem schlechten Sozialverhalten (Klassendurchschnitt 3 und schlechter) zu besuchen - und dies hat sich, wie Modell M10 zeigt, negativ auf ihre Mathematikleistung ausgewirkt.

Damit kommen wir für die Mathematikleistungen zur 2. *Leitfrage: Wodurch wurden diese Vor- aber auch Nachteile - je nach Leistungsniveau der Schüler/innen - darüber hinaus verursacht?* Dazu wurde in den folgenden Modellen zunächst eine Reihe von potenziellen Einflussfaktoren in Bezug auf die *Lernumwelten* geprüft. Sollten sie für die Unterschiede in der erreichten Mathematiknote zwischen vergleichbaren Schüler/innen hinsichtlich des Ausgangsleistungsniveaus aus Berufsstarter- und Kontrollklassen verantwortlich sein, dann müsste sich der Haupteffekt für den Besuch einer Berufsstarterklasse und/oder der (Cross-level-)Interaktionseffekt verändern. Da dies nicht der Fall ist, haben die folgenden Kontextfaktoren zwar teilweise einen Einfluss auf den individuellen Leistungserwerb, jedoch nicht in der Art und Weise, dass sie dadurch Unterschiede zwischen Berufsstarter- und Kontrollklassen erklären.

- M5: Wie Modell M5 zeigt, hat das Klassenklima keinen signifikanten Einfluss. Für die untersuchte Population (die für die Berufsstarterklassen quasi eine Vollerhebung darstellt) zeigt er jedoch an: Je schlechter das Klassenklima gewesen ist, desto höher war das Risiko, eine schlechte Mathematiknote zu erhalten (0,14).
- M6: Die Klassengröße wurde in Modell M6 kontrolliert. Sie hatte keinen Einfluss auf die Mathematiknote (0,00).
- M7: Anders sieht es mit dem Leistungsniveau der Klasse aus: Je niedriger es gewesen ist, desto höher war das Risiko, eine schlechte Mathematiknote zu erhalten (0,17).
- M8: Das Niveau der Sozialkompetenzen einer Klasse, gemessen über den Klassennittelwert der Konfliktfähigkeit ihrer Schüler/innen, hatte keinen Einfluss (0,01).
- M9: Der positive und hohe Effekt (0,33) für den Einfluss des Klassenniveaus im Sozialverhalten zeigt, dass es die Lernumwelt und -prozesse der Schüler/innen stark beeinflusst und ein niedrigeres Niveau zu schlechteren Leistungen in Mathematik geführt hat.

M10: Gleiches gilt für das Klassenniveau im Arbeitsverhalten: Je schlechter der Klassendurchschnitt im Arbeitsverhalten gewesen ist, desto höher war das Risiko für eine schlechte Mathematiknote (0,31).

Ferner zeigt Modell M12, dass Jungen ein geringeres Risiko hatten, eine schlechte Mathematiknote zu erreichen, als Mädchen.

Damit kommen wir im Näheren zur 2. Leitfrage: *Hatten Interventionsmaßnahmen oder Begleitumstände des Projekts AQB1 einen Einfluss auf die Mathematiknoten von Berufsstarterschüler/innen?* Dafür lassen sich nur sehr begrenzt Hinweise finden.

In Modell M11 in Tabelle 23 wurde dafür zunächst die Fluktuation in den Klassen untersucht. Wie in Kapitel 2.1.4 ausgewiesen, hat ca. ein Viertel bis Fünftel der Teilnehmer/innen am Projekt AQB1 vor Projektende die Berufsstarterklasse wieder verlassen. Der Effekt in Modell M11 für die Fluktuations- bzw. Abgangsrate zeigt, dass sie den Leistungserwerb in Mathematik negativ beeinflusst hat: Je höher der Anteil an Abgänger/innen in einer Klasse gewesen ist, desto höher war auch das Risiko des Erhalts einer schlechten Mathematiknote (0,15).<sup>60</sup> Zu einer Veränderung der Effekte für den Besuch einer Berufsstarterklasse führte die Berücksichtigung der Fluktuationsrate jedoch nicht, ihr Einfluss ist somit für Berufsstarter- und Kontrollklassen gleichermaßen vorhanden.

Effekte des Projekts AQB1 auf die Mathematikleistungen können im Weiteren nur indirekt untersucht werden. Da die Interventionsmaßnahmen nur in den Berufsstarterklassen durchgeführt wurden, können ihre Einflüsse nicht im direkten Vergleich von Berufsstarter- und Kontrollklassen gezeigt werden. In den folgenden Modellen - präsentiert in Tabelle 24 - wurden daher nur die Schüler/innen der Berufsstarterklassen (die an der 1. und 3. Befragungswelle bzw. am gesamten Projekt teilgenommen haben) betrachtet. Um zur Erklärung der in Tabelle 23 ausgewiesenen unterschiedlichen Effekte des Besuchs einer Berufsstarterklasse für Schüler/innen mit guten, gemischten und schlechten Ausgangsleistungen beizutragen, müssten sie in den Modellen in Tabelle 24 einen Effekt haben - und zwar in der Art und Weise, dass sich die Effekte für die Schülergruppen unterschiedlich verändern. Es wurden wiederum das Ausgangsniveau sowie die kognitiven Grundfähigkeiten kontrolliert und lineare Mehrebenenmodelle (Random-intercept-Modelle mit der STATA-Prozedur xtmixed) berechnet. Das Nullmodell M0 zeigt, dass ein erheblicher Teil an Leistungsunterschieden durch Unterschiede zwischen Klassen erklärt werden kann (29%).

---

<sup>60</sup> Mit den vorliegenden Daten kann nicht aufgeklärt werden, welche Begleitumstände dies verursachen. Vermutet werden kann, dass die Fluktuationsrate die Kollektivbildung und den Aufbau eines guten Klassenklimas behindert - obgleich eher „auffällige Schüler/innen“ die Klassen verlassen haben (siehe Kapitel 2.1.4 für die Berufsstarterklassen: ein höherer Anteil an Schüler/innen, die geschwänzt haben und „schulmüde“ waren).



Tabelle 24:

**Einflussfaktoren auf die Zeugnisnote in Mathematik am Ende der 9. Klasse -  
Lineares Mehrebenenmodell (Random-Intercept-Modell, Regressionskoeffi-  
zienten) - Nur Berufsstarterklassen**

	M0	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7
<b>Individualebene</b>								
Leistungsdurchschnitt vor Projektbeginn (Gemischt = Ref.)		-0,48*	-0,49*	-0,53*	-0,50*	-0,46*	-0,49*	-0,47*
Verbesserung der Mathematiknote (Gleich geblieben = Ref.)		0,69*	0,70*	0,71*	0,71*	0,77*	0,73*	0,73*
Freude an Teilnahme		0,68*	0,63*	0,70*	0,65*	0,71*	0,67*	0,66*
Schulzufriedenheit		-0,67*	-0,73*	-0,70*	-0,71*	-0,67*	-0,70*	-0,70*
Projekterfolge		0,08	0,08					
Selbstwirksamkeit vor Projektbeginn				-0,08				
Selbstwirksamkeit am Projektende					-0,04			
<b>Klassenebene</b>								
(Projektimplementation)								
Unterrichtsstunden					-0,18			
(Ref. = mehr als 22 Stunden)					0,02			
Praxistage (Ref. = 1 und später 2 Tage)					0,17		-0,11	
<b>Kontrollvariablen (Individualebene)</b>								
Verbale kognitive Grundfähigkeiten		-0,07*	-0,07*	-0,07*	-0,07*	-0,07*	-0,07*	-0,06*
Figurale kognitive Grundfähigkeiten		-0,07*	-0,07*	-0,07*	-0,07*	-0,07*	-0,06*	-0,06*
Geschlecht								-0,22*
Konstante		3,98*	4,01*	4,41*	4,25*	3,97*	4,14*	3,51*
Goodness of fit (Wald CH2)		164,79	160,99	153,62	156,63	167,24	161,60	171,72
df		8	8	8	8	10	8	8
Maddala-R <sup>2</sup>		0,540	0,541	0,529	0,529	0,561	0,530	0,552
Varianzanteil Klassenebene	28,9							
Varianzanteil Individualebene	71,1							
Kontrolle der Missings: Leistungsdurchschnitt vor Projektbeginn								
N = 247 Schüler/innen in 22 Klassen (Fehlende Berufsstarterklasse in Edemissen)								

Leistungsniveau „Gemischt“: Eine der beiden Noten (Deutsch, Mathematik) ist 3 und besser, die andere ist 4 und schlechter.

Signifikanzniveaus der Koeffizienten: \* =  $p < 0,05$  +  $p < 0,1$

Quelle: Datensatz „Abschlussquote erhöhen - Berufsfähigkeit steigern“, 2007-2009, SOFI.



Tabelle 24 weist folgende Ergebnisse aus:

- M1: einen schwachen, nicht signifikanten Einfluss der Motivation für das Projekt (gemessen über die „Freude an der Teilnahme“ in der 1. Befragung): Je geringer sie gewesen ist, desto höhere war das Risiko einer schlechten Mathematiknote. Die Berücksichtigung der Motivation führte zu keiner Veränderungen in den Effekten bei den Schülergruppen („Leistungsniveau vor Projektbeginn“).
- M2: einen schwachen, nicht signifikanten Einfluss der Schulzufriedenheit: Je geringer sie gewesen ist, desto höher war das Risiko einer schlechten Mathematiknote. Auch hier gibt es keine Veränderungen in den Effekten bei den Schülergruppen.
- M3: einen schwachen, nicht signifikanten Einfluss der Selbstwirksamkeitserwartungen am Projektbeginn: Je höher sie gewesen sind, desto geringer war das Risiko einer schlechten Mathematiknote. Wiederum gab es keine Veränderungen in den Effekten bei den Schülergruppen.
- M4: einen schwachen, nicht signifikanten Einfluss der Selbstwirksamkeitserwartungen am Projektende: Je höher sie gewesen sind, desto geringer war wiederum das Risiko einer schlechten Mathematiknote. Ebenfalls sind keine Veränderungen in den Effekten bei den Schülergruppen zu verzeichnen.
- M5: einen nicht linearen, nicht signifikanten Einfluss der Anzahl der Unterrichtsstunden: In der einen Klasse, in der weniger als 18 Wochenstunden unterrichtet wurde, hatten die Schüler/innen ein geringeres Risiko einer schlechten Mathematiknote als Schüler/innen in den fünf Klassen mit mehr als 22 Unterrichtsstunden (sowie auch den neun Klassen mit 18 bis 20 Stunden). Hingegen hatten Schüler/innen in den sechs Klassen mit 20 bis 22 Unterrichtsstunden pro Woche ein höheres Risiko einer schlechten Mathematiknote als die Schüler/innen mit mehr als 22 Unterrichtsstunden (sowie auch 18 bis 20 Stunden). Dieser nicht lineare Trend verweist darauf, dass es keine einfache Kausalität zwischen Unterrichtsstunden und Schulleistungen gibt. Vielmehr könnte beispielsweise das Leistungsniveau oder die Art und Weise des Einsatzes von individuellen Lehrplänen hier wichtig sein. Da es auch hier keine Veränderungen in den Effekten bei den Schülergruppen gibt (dies hätte dann eher für die Erklärung durch Leistungsunterschiede gesprochen), kann durchaus von einem guten Einsatz individueller Lehrpläne, um die vorhandene Unterrichtszeit effektiv zu nutzen, und/oder von positiven Anregungen im Praktikumsbetrieb ausgegangen werden (da die Stundenreduzierung eher ein Begleitumstand der Praxistage als das eigentlich pädagogische Instrument gewesen ist). Aus den Experteninterviews wissen wir, dass die Praxistage zum Teil sehr bewusst dazu genutzt wurden, die Berufsstarterklasse beim Unterricht zu „teilen“ (indem nicht alle Schüler/innen am gleichen Tag im Praktikumsbetrieb waren) und dadurch kleinere Lerngruppen zu

haben. Auch hier zeigen sich keine Veränderungen in den Effekten bei den drei Schülergruppen.

M6: einen sehr schwachen nicht signifikanten Einfluss der Anzahl der Praktikumstage (mit den Kategorien: Erhöhung von 1 auf 2 Tage, 2 Tage). Dies kann der Tatsache geschuldet sein, dass die überwiegende Mehrheit das gleiche Modell hatten: immer 2 Praxistage.

Die Interventionsmaßnahmen zur Erhöhung der Schulzufriedenheit, die Einführung von Praxistagen sowie von individuellen Lehrplänen hatten also durchaus positive, wenn auch sehr schwache Effekte für den Lernerfolg der Schüler/innen von Berufsstarterklassen im Fach Mathematik. Sie hatten einen positiven Einfluss auf die Mathematiknote sowohl für Schüler/innen mit guten, gemischten wie schlechten Ausgangsleistungen - eine besondere Förderung von Letzteren im Rahmen des Projekts kann nicht nachgewiesen werden.

### **Erreichte Deutschnote am Ende der 9. Klasse**

Die Ergebnisse zur Deutschnote sind zum Teil ähnlich wie für die Mathematiknote, zum Teil weichen sie jedoch auch ab. Gravierend ist, dass der Besuch einer Berufsstarterklasse nun nicht nur für Schüler/innen mit schlechten Ausgangsleistungen, sondern auch für Schüler/innen mit gemischten Ausgangsleistungen zu einem höheren Risiko einer schlechten Deutschnote in Klasse 9 geführt hat. Dies ist unter anderem der Tatsache geschuldet, dass es bei den Schüler/innen mit gemischten Leistungen häufig die Deutschnote gewesen ist, die in der 8. Klasse (bei Projektbeginn) 4 und schlechter gewesen ist.

In Tabelle 25 sind die Ergebnisse für die Deutschnote ausgewiesen. Die Varianzanteile im sog. Nullmodell M0 zeigen auch hier, dass ca. ein Viertel (27%) der erklärten Varianz im Lernerfolg in Deutsch durch Unterschiede zwischen Klassen erklärt werden kann. Dies ist eine weitere Bestätigung dafür, dass der Klassenkontext von Bedeutung ist. Ohne Kontrolle weiterer Faktoren zeigt sich ein signifikanter Effekt für den Besuch einer Berufsstarterklasse (Modell M1): Er erhöht das Risiko einer schlechten Deutschnote am Ende der 9. Klasse. Dies entspricht den Befunden aus Kapitel 3.1.4 (ein etwas höherer Mittelwert in der Deutschnote bei den Berufsstarterklassenschüler/innen). Ohne Berücksichtigung der unterschiedlichen anfänglichen Leistungsniveaus von Berufsstarter- und Kontrollklassen heißt das aber noch nicht, dass der Besuch einer Berufsstarterklasse einen negativen Einfluss gehabt hat. Mit Kontrolle des Leistungsdurchschnitts (aus Deutsch und Mathematik) am Ende des ersten Halbjahres der 8. Klasse (Projektbeginn) sowie der kognitiven Grundfähigkeiten der Schüler/innen (Modell M2) zeigt sich: Bei gleichem Ausgangsniveau und gleichen kognitiven Grundfähigkeiten hatte der Besuch einer Berufsstarterklasse keinen signifikanten Einfluss auf das Risiko einer schlechten Deutschnote am Ende der 9. Klasse. Heißt das nun, dass die Teilnahme am Projekt AQB1 bedeutungslos gewesen ist? Die Antwort lautet: Nein.

Tabelle 25:

**Einflussfaktoren auf die Zeugnisnote in Deutsch am Ende der 9. Klasse - Lineares Mehrebenenmodell (Random-Intercept-Modell, Regressionskoeffizienten)**

	M0	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8	M9	M10	M11	M12
<b>Individualebene</b>													
Leistungsdurchschnitt vor Projektbeginn													
(Gemischt = Ref.)			-0,37*	-0,66*	-0,61*	-0,61*	-0,61*	-0,60*	-0,61*	-0,61*	-0,61*	-0,61*	-0,61*
Schlecht (3)			0,21*	0,43*	0,52*	0,51*	0,51*	0,52*	0,52*	0,52*	0,52*	0,52*	0,49*
Verbesserung der Deutschnote				0,71*	0,71*	0,71*	0,72*	0,71*	0,71*	0,70*	0,71*	0,71*	0,71*
(Gleich geblieben = Ref.)				-0,86*	-0,87*	-0,87*	-0,87*	-0,87*	-0,87*	-0,87*	-0,86*	-0,87*	-0,85*
<b>Klassenebene</b>													
Besuch einer Berufsstarterklasse		0,19*	-0,07	0,18*	0,26*	0,25*	0,24*	0,23*	0,25*	0,24*	0,21*	0,28*	0,21*
(Lernumwelt)						0,10							
Klassenklima							-0,02						
Klassengröße								0,04	-0,15				
Leistungsdurchschnitt										0,23*			
Konfliktfähigkeit													
Sozialverhalten													
Arbeitsverhalten													
(Projektimplementation)													
Fluktuationsrate													
(höhere Werte = höhere Flukt.)												-0,15	
<b>Cross-Level Interaktion</b>													
(Schüler mit gemischten L. in Berufsstarterklassen = Ref.)													
Gute Schüler in Berufsstarterklassen					-0,24	-0,24	-0,23	-0,24	-0,24	-0,20	-0,17	-0,24	-0,25*
Schlechte Schüler in Berufsstarterklassen					-0,16*	-0,16	-0,15	-0,16	-0,15	-0,16	-0,18	-0,15	-0,13
<b>Kontrollvariablen (Individualebene)</b>													
Verbale kognitive Grundfähigkeiten			-0,01	0,01	0,01	0,01	0,01	0,01	0,01	0,01	0,01	0,01	0,00
Figurale kognitive Grundfähigkeiten			-0,04*	-0,01	-0,01	-0,01	0,00	-0,01	-0,01	-0,01	-0,01	-0,01	0,00
Geschlecht													0,33*
(0=weiblich, 1=männlich)													
Konstante	3,34*	3,85*	3,85*	3,54*	3,50*	3,30*	3,73*	3,37*	4,01*	2,85*	2,64*	3,50*	3,37*
Goodness of fit (Wald CHI2)	3,47	63,09	588,61	593,74	594,45	603,03	592,42	593,02	566,08	579,03	594,33	703,57	
df	1	6	8	11	12	12	12	12	12	12	12	12	
Maddala-R <sup>2</sup>	0,006	0,115	0,696	0,699	0,701	0,705	0,699	0,699	0,697	0,705	0,700	0,759	
Varianzanteil Klassenebene	28,5												
Varianzanteil Individualebene	71,5												
Kontrolle der Missings: Leistungsdurchschnitt vor Projektbeginn, Cross-Level-Interaktion mit Berufsstarterklasse													
N = 574 Schüler/innen in 47 Klassen (Fehlende Schulen: beide Klassen in Edemissen und Kontrollklasse in Schortens)													

Leistungsniveau „Gemischt“: Eine der beiden Noten (Deutsch, Mathematik) ist 3 und besser, die andere ist 4 und schlechter.

Signifikanzniveaus der Koeffizienten: \* =  $p < 0,05$  +  $p < 0,1$

Quelle: Datensatz „Abschlussquote erhöhen - Berufsfähigkeit steigern“, 2007-2009, SOFI.

Wie in Modell M3 ausgewiesen wird, in dem die Veränderungen in der Deutschnote für die Projektlaufzeit berücksichtigt wurden,<sup>61</sup> ist dies vor allem durch Unterschiede zwischen Berufsstarter- und Kontrollklassen hinsichtlich der Verbesserungen und Verschlechterungen zu erklären. Der Effekt für den Besuch einer Berufsstarterklasse erhöht sich nun deutlich (0,18) und ist wieder signifikant. Schüler/innen mit einer Notenverbesserung hatten - wie bei der Mathematiknote - ein deutlich geringeres Risiko, eine schlechte Deutschnote am Ende der 9. Klasse zu erreichen, und Schüler/innen, die sich verschlechtert haben, hatten ein deutlich höheres Risiko. Dass der nicht signifikante Effekt für den Besuch einer Berufsstarterklasse von Modell M2 in Modell M3 nun wieder stark (nachteilig für die Berufsstarterklassen) ansteigt, bedeutet, dass sich eher Schüler/innen mit guten und gemischten Ausgangsleistungen durch den Besuch einer Berufsstarterklasse verbessern konnten als Schüler/innen, die in der 8. Klasse eine schlechte Deutschnote hatten.<sup>62</sup> Ferner wird in Modell M3 deutlich: Trotz eines höheren Anteils an Verbesserungen in den Berufsstarterklassen in den Deutschleistungen haben Schüler/innen, die eine Berufsstarterklasse besucht haben, ein deutlich höheres Risiko einer schlechten Deutschnote am Ende der 9. Klasse als Schüler/innen mit gleichen Ausgangsleistungen in Klasse 8 und gleichen kognitiven Grundfähigkeiten, die in ihrer „normalen“ Hauptschulklasse verblieben sind.

Dies wird in Modell M4 noch deutlicher. Hier wurde ein (Cross-level-) Interaktionseffekt zwischen Leistungsdurchschnitt zu Beginn des Projekts und Besuch einer Berufsstarterklasse in das Modell aufgenommen. Es zeigt sich:

- Der Besuch einer Berufsstarterklasse hatte für Schüler/innen mit guten Ausgangsleistungen für das Fach Deutsch keinen Einfluss. Das Risiko für eine schlechtere Deutschendnote bei diesen Berufsstarterschüler/innen ist nur um 0,02 [= 0,26+(-0,24)] höher als bei vergleichbaren Schüler/innen der Kontrollklassen.
- Für Schüler/innen mit gemischten Ausgangsleistungen war der Besuch einer Berufsstarterklasse nachteilig. Ihr Risiko einer schlechteren Deutschnote war um 26% [= 0,26] höher als bei vergleichbaren Schüler/innen in den Kontrollklassen (ausgewiesen durch den Haupteffekt für die Berufsstarterklasse, da sie in den anderen beiden Variablen als Referenzgruppe fungiert). Das heißt, vergleichbare Schüler/innen hatten in den Kontrollklassen am Ende der 9. Klasse deutlich häufiger eine bessere Deutschnote erreicht.

---

<sup>61</sup> Die Veränderung in der Deutschnote über die 1,5 Jahre hat - wie auch bereits für die Mathematiknote festgestellt - einen entscheidenden Einfluss auf die Endnote in Deutsch. Mit ihrer zusätzlichen Berücksichtigung (in Modell M3) steigt das Maddala  $R^2$  - als Indikator für den Anteil der erklärten Varianz- von 0,115 auf 0,696 (bzw. von 11,5% auf 69,6%) an.

<sup>62</sup> Um potenzielle Unterschiede in der Benotung auszuschließen - wie sie von den Lehrkräften immer wieder benannt wurden (siehe Kapitel 3.1.1), wird diese Variable in den weiteren Modellen kontrolliert. Dies stellt sicherlich eine sehr harte Kontrolle dar, da hier auch reale Leistungsveränderungen nivelliert werden.

- Für Schüler/innen mit schlechten Ausgangsbedingungen - als der primären Zielgruppe des Projekts AQB1 - war der Besuch einer Berufsstarterklasse gleichfalls nachteilig. Das Risiko für eine schlechte Deutschendnote von Berufsstarter-schüler/innen war um 0,08 [= 0,24+(-16)] höher als bei vergleichbaren Kontroll-schüler/innen.

Wird das Sozial- bzw. das Arbeitsverhalten in der Klasse berücksichtigt (Modell M9 bzw. M10), kommt es (anders als bei den Mathematiknoten) zu keinen nennenswerten Veränderungen in den Effekten bzw. diesen Unterschieden. Dies ist interessant, da es - wie oben ausgewiesen (bei der Mathematiknote) - beachtliche Verteilungsunterschiede von guten und schlechten Schüler/innen auf Klassen mit gutem und schlechtem durchschnittlichem Sozialverhalten zwischen Berufsstarter- und Kontrollklassen gegeben hat. Dass sich der nachteilige Effekt des Besuchs einer Berufsstarterklasse - selbst bei Kontrolle der ungleichen Verteilungen im Sozialverhalten der Klassen - nicht verändert, ist dadurch verursacht, dass das durchschnittliche Sozialverhalten in den Berufsstarterklassen einen signifikanten Einfluss auf die Deutschleistungen ausübt ( $r = 0,29$ ), bei den Kontrollklassen hingegen nicht ( $r = 0,07$ ). Gleiches gilt für die Wirkungsweise des durchschnittlichen Arbeitsverhaltens der besuchten Klasse, ausgewiesen in Modell M10.

Hinsichtlich der Deutschleistungen ist die Antwort auf die 1. Leitfrage daher - wie bei Mathematik - eher negativ zu beantworten: Schüler/innen mit gemischten und schlechten Ausgangsleistungen waren in Bezug auf das Erreichen einer guten Deutschnote am Ende der 9. Klasse durch den Besuch einer Berufsstarterklasse eher benachteiligt. Eine wesentliche Ursache dafür war, dass mit der Etablierung von Berufsstarterklassen häufiger kritische Klassenmilieus in Bezug auf das Sozial- und Arbeitsverhalten geschaffen wurden und der Einfluss des Sozialverhaltens in der Klasse gerade in Berufsstarterklassen nicht verringert werden konnte (z. B. durch geeignete pädagogische Maßnahmen). Für Schüler/innen, die Mitte der 8. Klasse bereits eine gute Mathematik- und Deutschnote (jeweils 3 und besser) hatten, hatte der Besuch keinen Einfluss auf die Deutschnote Ende der 9. Klasse.<sup>63</sup>

Wodurch wurden die Nachteile - neben dem Sozial- und Arbeitsverhalten der Klassen - verursacht (2. Leitfrage)? Dazu wurden in den folgenden Modellen weitere Faktoren der Lernumwelt berücksichtigt. Um für die Nachteile in der erreichten Deutschnote zwischen vergleichbaren Schüler/innen aus Berufsstarter- und Kontrollklassen verantwortlich zu sein, müssten sich der Haupteffekt für den Besuch einer Berufsstarterklasse und/oder der (Cross-level-) Interaktionseffekt verändern. Dies ist - wie bei den Mathematiknoten - nicht der Fall.

M5: Das Klassenklima einen schwachen, aber nicht signifikanten Einfluss auf die erreichte Deutschnote. Für die untersuchte Population zeigt sich: Je schlech-

---

<sup>63</sup> Sie haben aber auch häufiger bessere Klassen als Kontrollklassen besucht, siehe Ausführungen zu den Mathematikleistungen.

ter das Klassenklima gewesen ist, desto höher war das Risiko für den Erhalt einer schlechten Deutschnote (0,10).

M6: Die Klassengröße hatte keinen Einfluss auf die Deutschnote (-0,02).

M7: Auch das Leistungsniveau der Klasse hatte - anders als im Fach Mathematik - keinen Einfluss (0,04).

M8: Das Niveau der Sozialkompetenzen einer Klasse, gemessen über den Klassenmittelwert der Konfliktfähigkeit ihrer Schüler/innen, hat keinen signifikanten Einfluss. Anders als bei der Mathematiknote zeigt sich für die untersuchte Stichprobe hingegen, dass mit einer höheren Konfliktfähigkeit das Risiko einer schlechten Deutschnote geringer gewesen ist. Anscheinend spielt die Fähigkeit der Austragung von Konflikten sowie des Führens von Diskussionen für den Deutschunterricht eine größere Rolle als für Mathematik.

M9: Der positive und signifikante Einfluss des Klassenniveaus im Sozialverhalten zeigt erneut, dass es die Lernumwelt und -prozesse der Schüler/innen stark beeinflusst (0,23).

M10: Gleiches gilt für das Klassenniveau im Arbeitsverhalten (0,29).

1. Jungen hatten - im Unterschied zu Mathematik - nun ein höheres Risiko einer schlechten Deutschnote als Mädchen (Modell 12).

*Haben nun Interventionsmaßnahmen oder die Begleitumstände des Projekts AQB1 die erreichte Deutschnote von Berufsstarterschüler/innen beeinflusst?*

Die *Fluktuationsrate der Klasse* hatte keinen signifikanten Einfluss (siehe Modell M11 in Tabelle 25). Gleichwohl zeigt sich für die untersuchte Stichprobe, dass eine höhere Fluktuation zu einer Verringerung des Risikos einer schlechten Deutschnote geführt hat (-0,15). Für die Mathematiknote zeigte sich genau das umgekehrte Bild (0,15). Für den Deutschunterricht scheint es daher förderlich gewesen zu sein, sich von „auffälligen“ Schüler/innen zu trennen. Gleichwohl führte auch die Kontrolle der Fluktuationsrate zu keiner Veränderung im Nachteil durch den Besuch einer Berufsstarterklasse, so dass dieser Zusammenhang von Fluktuation und Deutschleistungen für Berufsstarter- und Kontrollklassen gleichermaßen gilt.

Effekte des Projekts AQB1 auf die Deutschleistungen können im Weiteren auch nur indirekt untersucht werden (siehe Begründung dafür bei der Mathematiknote). In den folgenden Modellen, in denen der *Einfluss der Interventionsmaßnahmen des Projekts AQB1* untersucht wird, wurden nur die Schüler/innen der Berufsstarterklassen (die an der 1. und 3. Befragungswelle bzw. am gesamten Projekt teilgenommen haben) betrachtet (siehe Tabelle 26). Zugleich wird danach gefragt, ob sie einen unterschiedlichen Einfluss für Schüler/innen mit guten, gemischten und schlechten Ausgangsleistungen hatten. Es wurde wiederum für das Ausgangsniveau sowie die kognitiven Grundfähigkeiten kontrolliert und lineare Mehrebenenmodelle (Random-



intercept-Modelle mit der STATA-Prozedur *xtmixed*) berechnet. Ein erheblicher Teil der Leistungsunterschiede kann durch Unterschiede zwischen Klassen erklärt werden (28,3%) (siehe das Nullmodell M0). Des Weiteren gibt es:

- M1: einen nicht linearen, nicht signifikanten Einfluss der Anzahl der Unterrichtsstunden: In Klassen mit weniger als 22 Wochenstunden Unterricht hatten die Schüler/innen ein höheres Risiko einer schlechten Deutschnote als Schüler/innen in Klassen mit mehr als 22 Unterrichtsstunden. Anders als bei Mathematik scheinen die Deutschleistungen sensibler auf die Reduzierung von Unterrichtsstunden zu reagieren. Dies könnte damit verbunden sein, dass Deutschkompetenzen nicht nur im Deutschunterricht, sondern in allen Fächern und jeder Unterrichtsstunde aufgebaut werden können. Dies ist bei Mathematik nicht gleichermaßen der Fall. Die Unterrichtsreduktion konnte in Deutsch anscheinend nicht oder schlechter durch die Einführung von individuellen Lehrplänen und die Erfahrungen bei den Praxistage kompensiert werden.
- M2: einen sehr schwachen nicht signifikanten Einfluss der *Anzahl der Praktikumstage* (mit den Kategorien: Erhöhung von 1 auf 2 Tage, 2 Tage). Dies kann an der geringen Varianz zwischen den Standorten liegen. Die überwiegende Mehrheit hatte immer 2 Praxistage.
- M3: keinen Einfluss der *Motivation für das Projekt* (gemessen über die „Freude an der Teilnahme“ am Projektbeginn) (-0,02).
- M4: einen nicht signifikanten, gleichwohl für die Stichprobe beachtlichen Einfluss der *Schulzufriedenheit*: Eine höhere Schulzufriedenheit führte eher zu einer besseren Deutschnote.<sup>64</sup> Auch hier gibt es keine Veränderungen in den Effekten bei den Schülergruppen.
- M5: keinen Einfluss der *Selbstwirksamkeit am Projektbeginn* (-0,05)
- M6: einen nicht signifikanten, aber für die Stichprobe bemerkenswerten, Einfluss der *Selbstwirksamkeit am Projektende*: Je höher sie gewesen ist, desto geringer war wiederum das Risiko einer schlechten Deutschnote (-0,10).

---

<sup>64</sup> Da für das Ausgangsniveau der Leistungen kontrolliert wurde, spricht dieser Effekt eher für die oben genannte Kausalrichtung und weniger dafür, dass eine gute Deutschnote zu einer höheren Schulzufriedenheit geführt hat.



Tabelle 26:

**Einflussfaktoren auf die Zeugnisnote in Deutsch am Ende der 9. Klasse - Lineares Mehrebenenmodell (Random-Intercept-Modell, Regressionskoeffizienten) - Nur Berufsstarterklassen**

	M0	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7
<b>Individualebene</b>								
Leistungsdurchschnitt vor Projektbeginn (Gemischt = Ref.)		-0,86*	-0,85*	-0,87*	-0,81*	-0,83*	-0,81*	-0,87*
Verbesserung der Mathematiknote (Gleich geblieben = Ref.)		0,37*	0,38*	0,37*	0,40*	0,40*	0,40*	0,37*
Freude an Teilnahme		0,87*	0,86*	0,88*	0,91*	0,92*	0,91*	0,81*
Schulzufriedenheit		-0,82*	-0,81*	-0,80*	-0,78*	-0,80*	-0,79*	-0,83*
Projekterfekte (1 = pos. bis 4 = neg.)				-0,02	0,10			
Selbstwirksamkeit vor Projektbeginn (höhere Werte = positiver)						-0,05		
Selbstwirksamkeit am Projektende (höhere Werte = positiver)							-0,10*	
<b>Klassenebene</b>								
(Projektimplementation)								
Unterrichtsstunden		0,11						
(Ref. = mehr als 22 Stunden)		0,15						
Praxistage (Ref. = 1 und später 2 Tage)		0,14	-0,10					
<b>Kontrollvariablen (Individualebene)</b>								
Verbale kognitive Grundfähigkeiten (höhere Werte = positiver)		-0,01	0,01	0,01	0,01	0,02	0,02	0,00
Figurale kognitive Grundfähigkeiten (höhere Werte = positiver)		0,01	0,00	-0,01	0,00	-0,01	0,00	0,00
Geschlecht (0=weiblich, 1=männlich)								0,31*
Konstante		3,55*	3,77*	3,72*	3,42*	3,83*	4,01*	3,53*
Goodness of fit (Wald CH12)		209,06	211,05	212,46	209,46	225,02	236,91	239,44
df		10	8	8	8	8	8	8
Maddala-R <sup>2</sup>		0,641	0,625	0,631	0,635	0,666	0,678	0,672
Varianzanteil Klassenebene	28,3							
Varianzanteil Individualebene	71,7							
Kontrolle der Missings: Leistungsdurchschnitt vor Projektbeginn N = 247 Schüler/innen in 22 Klassen (Fehlende Berufsstarterklasse in Edemissen)								

Leistungsniveau „Gemischt“: Eine der beiden Noten (Deutsch, Mathematik) ist 3 und besser, die andere ist 4 und schlechter.

Signifikanzniveaus der Koeffizienten: \* =  $p < 0,05$  +  $p < 0,1$

Quelle: Datensatz „Abschlussquote erhöhen - Berufsfähigkeit steigern“, 2007-2009, SOFI.

Die Interventionsmaßnahmen zur Erhöhung der Schulzufriedenheit und Selbstwirksamkeit hatten also positive Effekte, die Unterrichtsreduktion (unter anderem aufgrund der Einführung von Praxistagen) hingegen eher negative Effekte für den Lernerfolg der Schüler/innen von Berufsstarterklassen im Fach Deutsch. In keinem dieser Modelle gab es jedoch nennenswerte Veränderungen in den Effekten für Schüler/innen mit guten und schlechten im Vergleich zu Schüler/innen mit gemischten Ausgangsleistungen. Das heißt, die untersuchten Interventionsmaßnahmen und anderen Projektfaktoren können die oben ausgewiesenen Unterschiede zwischen den Schülergruppen in Berufsstarter- und Kontrollklassen nicht erklären.

### 3.2.2 Erfolgsfaktoren für den Zugang zu einem Ausbildungsplatz

Im Folgenden wird untersucht, inwiefern der Besuch einer Berufsstarterklasse vorteilhaft für den Übergang in eine Ausbildung nach dem Verlassen der Schule gewesen, und welche Rolle dabei der Schulabschluss sowie Interventionsmaßnahmen im Rahmen des Projekts AQB1 gespielt haben.

Wie in Kapitel 3.1.2 bereits dargestellt wurde, hatten Schulabgänger/innen, die eine Berufsstarterklasse besucht haben, nach der 9. Klasse häufiger bereits im September einen Ausbildungsplatz als Schulabgänger/innen aus den Kontrollklassen (47% zu 38%). Wie Tabelle 15 (in Kapitel 3.1.2) ausweist, kann dieser höhere Erfolg *nicht* mit besseren Abschlussleistungen der Berufsstarterklassenschüler/innen erklärt werden, da die Verteilungen hinsichtlich des Niveaus des Schulabschlusses sowie der Noten für das Sozialverhalten von Schulabgänger/innen aus Berufsstarter- und Kontrollklassen relativ gleich gewesen sind. Der unterschiedliche Erfolg könnte nun der Tatsache geschuldet sein, dass Schulabgänger/innen aus Berufsstarterklassen bei gleichem Abschlussniveau eine höhere Chance hatten, einen Ausbildungsplatz zu erhalten. Tabelle 27 zeigt, dass dies für Schulabgänger/innen mit gemischten und schlechten Abschlussnoten in Deutsch und Mathematik tatsächlich der Fall gewesen ist; bei Schulabgänger/innen mit guten Schulabschluss war die Chance der Berufsstarter- und Kontrollklassenschüler/innen hingegen gleich.

Wie ist das zu erklären? Woraus resultiert der Vorteil für eher schlechte Schüler/innen, wenn sie eine Berufsstarterklasse besucht haben, und warum hatte dies für gute Schüler/innen keinen Einfluss? Um diese Frage zu beantworten, wurden bivariaten logistischen Regressionen geschätzt. Um der geclusterten Struktur der Daten (d. h. Schüler/innen in Klassen) statistisch Rechnung zu tragen, wurden dabei robuste Standardfehler geschätzt.<sup>65</sup> Grundgesamtheit sind jene befragte Jugendliche, die an den Befragungswellen 1, 3 und 4 (zum tatsächlichen Verbleib) teilgenommen und die Schule verlassen haben. Da die Fallzahlen sehr klein sind, werden die Koeffizienten in der Regel nicht signifikant. Die Befunde werden vor dem

---

<sup>65</sup> Da die Zahl der Kontrollschüler/innen pro Klasse, die die Schule nach Klasse 9 verlassen haben, sehr gering ist, können hier keine Mehrebenenmodelle geschätzt werden. Die Varianz zwischen den Individuen je Klasse ist zu gering. Die Schätzung eines Nullmodells (mit der STATA-Prozedur `xtmelogit`) hat dies bestätigt.

Hintergrund der Projektevaluation daher nur für die untersuchte Population (wobei es sich bei den Berufsstarterklassen nicht um eine Stichprobe, sondern Vollerhebung handelt) interpretiert. Hinsichtlich der Verallgemeinerung bestehen damit Einschränkungen (siehe Kapitel 4).

**Tabelle 27:**

**Abschlussniveau und Zugang zu einem Ausbildungsplatz der Schüler/innen, die die Schule nach Klasse 9 verlassen haben (in Zeilenprozenten)**

	Ausbildungsplatz	
	Ja	Nein
<b>Berufsstarterklassen</b>		
Guter Schulabschluss	54	46
Gemischter Schulabschluss	48	53
Schlechter Schulabschluss	42	58
Keine Angaben	40	60
<b>Kontrollklassen</b>		
Guter Schulabschluss	53	47
Gemischter Schulabschluss	37	63
Schlechter Schulabschluss	34	66
Keine Angaben	25	75

n = 191 Schüler/innen aus Berufsstarterklassen und 90 aus Kontrollklassen

Quelle: Datensatz „Abschlussquote erhöhen - Berufsfähigkeit steigern“, 2007-2009, SOFI.

In Tabelle 28 sind die Ergebnisse einer ersten Schätzreihe dargestellt, mit deren Hilfe vor allem der *Einfluss der Schulleistungen und Sozialkompetenzen* untersucht wird. Die Modelle M1 und M2 bestätigen die Befunde aus Tabelle 15 (in Kapitel 3.1.2): Berufsstarterklassenschüler/innen hatten - selbst bei Kontrolle der ungleichen Geschlechterverteilung in Berufsstarter- und Kontrollklassen - eine höhere Chance, einen Ausbildungsplatz zu erhalten. Ferner wird deutlich, dass Jungen eine höhere Chance hatten als Mädchen. Modell M3 repliziert die Befunde aus Tabelle 17, dass Schulabgänger/innen mit einem guten Schulabschluss die höchste und Schulabgänger/innen mit einem schlechteren Schulabschluss die geringste Chance für den Ausbildungszugang hatten. Modell M4 bekräftigt dies: Die Deutsch- und stärker noch die Mathematiknote hatten einen Einfluss auf die Ausbildungschance. Mit Kontrolle dieser Faktoren ändert sich an dem Odds Ratio für den Besuch einer Berufsstarterklasse wenig. Das heißt, die unterschiedlichen Erfolgsquoten werden, wie bereits oben erwähnt, nicht durch Verteilungsunterschiede in den Abschlussleistungen verursacht.

Tabelle 28:

**Einflussfaktoren für den Zugang zu einem Ausbildungsplatz - Schwerpunkt: Schulleistungen und Sozialkompetenzen – Bivariate logistisches Regression (Nur Schüler/innen, die die Schule nach der 9. Klasse verlassen haben, Odds Ratios) - Teil 1**

	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8	M9	M10	M11	M12	M13	M14
Besuch einer Berufsstarterklasse (0=nein, 1=ja)	1,47	1,39	1,38	1,33	1,11	1,03	1,03	1,02	1,16	1,06	1,13	1,35	0,96	0,94
Leistungsdurchschnitt am Projektende			1,43									2,76		
(Gemischt = Ref.)			0,82									0,76		
Deutschendnote (1 - 6)				0,81	0,76	0,68*	0,70*	0,68*	0,68*	0,74	0,76		0,74	0,80
Mathematikendnote (1 - 6)				0,77*	0,75*	0,80	0,80	0,83	0,81	0,81	0,87		0,89	0,96
Bildungsabschluss der Eltern (Ref. = Keine Ausbildung/Weiß nicht)							1,43	1,49	1,43	1,51	1,58*	1,46	1,42	1,46
Schwänzen in der 9. Klasse (0 = nein, 1 = ja)							0,70					0,63		
Konfliktfähigkeit (am Projektende) (höhere Werte = negativer)								0,38						
Selbstwirksamkeit (am Projektende) (höhere Werte = positiver)									1,10					
Selbstwertgefühl (am Projektende) (höhere Werte = positiver)										1,40				
Sozialverhalten (höhere Werte = positiver)													0,64*	
Arbeitsverhalten (höhere Werte = negativer)														0,60*
Interaktion Leistungsdurchschnitt Projektende * Berufsstarterklasse (Schüler mit gemischten L. in Berufsstarterklassen = Ref.)												0,38		
Gute Schüler in Berufsstarterklassen												0,93		
Schlechte Schüler in Berufsstarterklassen														
<b>Kontrollvariablen (Individualebene)</b>														
Verbale kognitive Grundfähigkeiten (höhere Werte = positiver)					0,91	0,90	0,90	0,90	0,89*	0,90	0,90	0,86*	0,89	0,90
Figurale kognitive Grundfähigkeiten (höhere Werte = positiver)					0,94	0,95	0,95	0,94	0,95	0,96	0,96	0,95	0,96	0,94
Geschlecht (0=weiblich, 1=männlich)		1,43				1,80*	1,74*	1,78*	1,88*	1,51	1,53	1,64*	1,96*	1,92*
Migrationshintergrund (0 = nein, 1 = ja)														
Interaktion "Geschlecht * Besuch einer Berufsstarterklasse"														
Interaktion "Migrationshintergrund * Besuch einer Berufsstarterklasse"														
Goodness of fit (Wald CHI2)	2,15	3,95	5,82	8,43	10,23	13,98	15,18	16,59	16,39	13,61	15,77	18,72	17,19	17,61
df	1	2	4	3	5	6	7	8	8	8	8	12	8	8
Pseudo-R <sup>2</sup> (McFadden)	0,006	0,011	0,016	0,024	0,031	0,043	0,048	0,053	0,052	0,044	0,052	0,050	0,057	0,062
Kontrolle der Missings: Leistungsdurchschnitt vor Projektbeginn														
N = 281 Schüler/innen (124 in Ausbildung = 44,1%)														

Leistungsniveau „Gemischt“: Eine der beiden Noten (Deutsch, Mathematik) ist 3 und besser, die andere ist 4 und schlechter.

Signifikanzniveaus der Koeffizienten: \* =  $p < 0,05$  +  $p < 0,1$

Quelle: Datensatz „Abschlussquote erhöhen - Berufsfähigkeit steigern“, 2007-2009, SOFI.

**Fortsetzung: Tabelle 28:**

**Einflussfaktoren für den Zugang zu einem Ausbildungsplatz - Schwerpunkt: Schulleistungen und Sozialkompetenzen – Bivariate logistisches Regression (Nur Schüler/innen, die die Schule nach der 9. Klasse verlassen haben, Odds Ratios) - Teil 2**

		M15	M16	M17	M18
Besuch einer Berufsstarterklasse	(0=nein, 1=ja)	0,93	0,76	1,11	1,09
Leistungsdurchschnitt am Projektende	Sehr gut (1)				
(Gemischt = Ref.)	Schlecht (3)				
Deutschendnote	(1 - 6)	0,81	0,68	0,72	0,72
Mathematikendnote	(1 - 6)	0,94	0,90	0,92	0,92
Bildungsabschluss der Eltern	1 = abgeschlossene Ausbildung	1,50	1,37	1,30	1,30
(Ref. = Keine Ausbildung/Weiß nicht)					
Schwänzen in der 9. Klasse	(0 = nein, 1 = ja)				
Konfliktfähigkeit (am Projektende)	(höhere Werte = negativer)				
Selbstwirksamkeit (am Projektende)	(höhere Werte = positiver)				
Selbstwertgefühl (am Projektende)	(höhere Werte = positiver)				
Sozialverhalten	(höhere Werte = negativer)	0,77	0,53	0,48	0,48
Arbeitsverhalten	(höhere Werte = negativer)	0,70			
<i>Interaktion Leistungsdurchschnitt Projektende*Berufsstarterklasse</i>					
(Schüler mit gemischten L. in Berufsstarterklassen = Ref.)	Gute Schüler in Berufsstarterklassen				
	Schlechte Schüler in Berufsstarterklassen				
<b>Kontrollvariablen (Individualebene)</b>					
Verbale kognitive Grundfähigkeiten	(höhere Werte = positiver)	0,89*	0,90	0,90	0,90
Figurale kognitive Grundfähigkeiten	(höhere Werte = positiver)	0,94	0,95	0,94	0,94
Geschlecht	(0=weiblich, 1=männlich)	2,04*	1,20	1,79*	1,79*
Migrationshintergrund	(0 = nein, 1 = ja)			0,77	0,75
<i>Interaktion "Geschlecht * Besuch einer Berufsstarterklasse"</i>			1,72		
<i>Interaktion "Migrationshintergrund * Besuch einer Berufsstarterklasse"</i>					1,04
Goodness of fit (Wald CHI2)		19,01	15,57	15,97	15,98
df		9	9	9	10
Pseudo-R <sup>2</sup> (McFadden)		0,065	0,052	0,053	0,053
Kontrolle der Missings: Leistungsdurchschnitt vor Projektbeginn					
N = 281 Schüler/innen (124 in Ausbildung = 44,1%)					

Leistungsniveau „Gemischt“: Eine der beiden Noten (Deutsch, Mathematik) ist 3 und besser, die andere ist 4 und schlechter.

Signifikanzniveaus der Koeffizienten: \* =  $p < 0,05$  +  $p < 0,1$

Quelle: Datensatz „Abschlussquote erhöhen - Berufsfähigkeit steigern“, 2007-2009, SOFI.

Mit Modell M5 ändert sich dies jedoch. Mit Kontrolle der kognitiven Grundfähigkeiten verschwindet der Vorteil für den Besuch einer Berufsstarterklasse, d. h. bei gleichen kognitiven Grundfähigkeiten und Abschlussleistungen in Deutsch und Mathematik, hatten Schulabgänger/innen aus Berufsstarter- und normalen Hauptschulklassen keine unterschiedlichen Erfolgschancen. Dies verweist darauf, dass es sich bei den Schulabgänger/innen aus den Kontrollklassen, die quasi „vorzeitig“ - im Vergleich zu ihren Mitschüler/innen - die Schule nach Klasse 9 verlassen haben, häufiger als bei den Berufsstarterklassenschüler/innen um Jugendliche mit eher geringen kognitiven Grundfähigkeiten handelte. Dieser Befund bleibt erhalten, wenn für Unterschiede in der Geschlechterverteilung (Modell M6) kontrolliert wird.

Modell M7 untersucht den *Einfluss der Eltern bei der Lehrstellensuche*. Hier zeigt sich (auch unverändert in den nachfolgenden Modellen), dass eine abgeschlossene Ausbildung im Elternhaus - neben den eigenen Schulleistungen der Schüler/innen - den Zugang zu einer Ausbildung positiv beeinflusst. Dabei dürfte die Ausbildung der Eltern nicht nur einen direkten Effekt haben (durch Bemühungen im Ausbildungsbetrieb<sup>66</sup>, siehe Kapitel 3.1.6), sondern auch indirekt über höhere Bildungsaspirationen (d. h. die eher für die Jugendlichen gesetzte Vorstellung, dass sie eine Ausbildung absolvieren sollten), eine gute Berufsorientierung in der Familie und die Befähigung zur selbständigen Suche wirken.

Modell M8 unterstützt eine der Zieldimensionen des Projekts AQB1 - nämlich durch Interventionsmaßnahmen vor allem der Schulmüdigkeit und dem Fernbleiben von der Schule (Schwänzen) von Jugendlichen an Hauptschulen begegnen zu wollen. Schulabgänger/innen, die in der 9. Klasse die Schule geschwänzt haben<sup>67</sup>, hatten - bei gleichen Leistungen - eine deutlich geringere Erfolgchance. Da der Anteil der Jugendlichen, die dem Unterricht auch während des Projekts ferngeblieben sind, in den Berufsstarterklassen - trotz Reduzierung - immer noch recht hoch gewesen ist, sollten hier zukünftig verstärkt Maßnahmen zur weiteren Senkung des Anteils implementiert werden.

In den Modellen M9 bis M11 sowie M13 und M15 (Teil 2 von Tabelle 28) wird der Einfluss der *Sozialkompetenzen und individuellen Handlungsregulierung* der Schulabgänger/innen für den erfolgreichen Zugang zu einem Ausbildungsplatz untersucht. Modell M9 signalisiert, dass Sozialkompetenzen - einer der Schwerpunkte des Projekts AQB1 - einen Einfluss auf die Erfolgchance der befragten Jugendlichen hatten. Bei gleichen Leistungen, kognitiven Grundfähigkeiten, gleicher sozialer Herkunft sowie Geschlechterzugehörigkeit hatten Schulabgänger/innen mit besseren Kompetenzen hinsichtlich ihrer Konfliktfähigkeit eine deutlich höhere Erfolgchance als Schulabgänger/innen mit geringeren Kompetenzen in der Austragung von Konflikten. Da die Zuwächse hier für die Teilnehmer/innen im Projekt AQB1 eher gering waren (siehe Kapitel 3.1.5), sollte hierauf zukünftig stärkeres Augenmerk gelegt werden. Etwas besser sieht es im Bereich der individuellen Handlungsregulierung aus: Sowohl eine höhere Selbstwirksamkeitserwartung als auch ein höheres Selbstwirksamkeitsgefühl beeinflussten die Ausbildungsplatzsuche positiv - und in beiden Dimensionen konnten Teilnehmer/innen am Projekt AQB1 im Durchschnitt, wenn auch geringe, positive Zuwächse verzeichnen. Dies gilt es, in weiteren Projekten dieser Art auszubauen.

---

<sup>66</sup> Diese Variable konnte in den Modellen durch einen relativ hohen Anteil an fehlenden Angaben - bei ohnehin schon kleiner Fallzahl - in den Modellen nicht berücksichtigt werden.

<sup>67</sup> Zur Erinnerung: Im ersten Halbjahr der 9. Klasse gaben rund 25% der Schüler/innen aus Berufsstarterklassen und 20% aus den Kontrollklassen an, mehrmals in der Schule entschuldigt gefehlt zu haben (siehe Kapitel 2.1.2).



In den Modellen M13 bis M15 wurde die Bewertung des Sozial- bzw. Arbeitsverhaltens der Schulabgänger/innen am Ende der 9. Klasse durch ihre Lehrer/innen als ein beobachtbares „Signal“ der Sozialkompetenzen für Personalverantwortliche im Rekrutierungsprozess sowie als Indikator individuell verfügbarer Handlungsressourcen für den Suchprozess berücksichtigt. Beide hatten einen signifikanten Einfluss für den Erfolg bei der Ausbildungsplatzsuche - selbst bei Kontrolle der fachlichen Schulleistungen und der kognitiven Grundfähigkeiten der Schulabgänger/innen. Dies unterstützt die Stoßrichtung des Projekts AQB1 sowie die zuvor genannte Empfehlung, neben den fachlichen Leistungen noch stärker zu versuchen, die sozialen Kompetenzen der Jugendlichen zu verbessern.

Bleibt in Bezug auf die 1. Leitfrage zu untersuchen, ob Schulabgänger/innen mit guten, gemischten und schlechten Abgangsleistungen vom Besuch einer Berufsstarterklasse beim Übergang in eine Ausbildung gleichermaßen profitiert haben oder nicht. In Modell M12 (Teil 2 von Tabelle 28) ist dementsprechend ein Interaktionseffekt von Abschlussniveau und Besuch einer Berufsstarterklasse aufgenommen worden. Die Befunde sind gemischter Natur:

- Für Schulabgänger/innen mit guten Abgangsleistungen hatte der Besuch einer Berufsstarterklasse einen negativen Einfluss. Die Chance für den erfolgreichen Zugang zu einem Ausbildungsplatz war bei ihnen nur halb so groß ( $0,51 = 1,35 \cdot 0,38$ ) wie bei vergleichbaren Schüler/innen aus den Kontrollklassen.
- + Für Schulabgänger/innen mit gemischten Abgangsleistungen hatte der Besuch hingegen einen positiven Effekt. Ihre Erfolgchance war 1,35-mal so hoch oder um 35% höher als bei vergleichbaren Schüler/innen der Kontrollklassen.<sup>68</sup>
- + Gleiches gilt für Schulabgänger/innen mit schlechten Abgangsleistungen: Sie hatten eine 1,26-mal so hohe Erfolgchance ( $1,26 = 1,35 \cdot 0,93$ ) wie vergleichbare Schüler/innen der Kontrollklassen.

Wie ist dies zu interpretieren? Während anscheinend schlechtere Hauptschüler/innen von der Teilnahme am Projekt AQB1 und dessen betrieblichen Interventionsmaßnahmen beim Ausbildungsplatzzugang profitieren konnten, waren gute Schüler/innen durch das Label eine „Interventionsmaßnahme für akut abschlussgefährdete Jugendliche besucht zu haben (haben zu müssen)“ auf dem Ausbildungsmarkt eher benachteiligt im Vergleich zu Schüler/innen aus normalen Hauptschulklassen mit gleichen Leistungen (und dies obgleich Letztere „vorzeitig“, nämlich nach Klasse 9, die Schule verlassen haben). Diesem Punkt wird in Kapitel 4 besondere Aufmerksamkeit geschenkt.

Ferner gilt es auch zu fragen, *ob das Projekt AQB1* seinem Anspruch der Verbesserung der Ausbildungschancen von jungen Frauen und Jugendlichen mit Migrationshintergrund gerecht geworden ist. Wir konnten für beide Gruppen keine besonderen Maßnahmen im Projekt AQB1 beobachten. Bleibt dennoch die Frage, ob die

---

<sup>68</sup> Ausgewiesen durch den Haupteffekt für die Berufsstarterklasse, da sie als Referenzgruppe fungiert.



Interventionsmaßnahmen im Projekt für Mädchen und Jungen sowie Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund in gleicher oder ungleicher Weise gewirkt haben.

Hinsichtlich der Ausbildungschancen von jungen Frauen zeigt sich in Modell M6, dass die männlichen Schulabgänger/innen bei gleichen Leistungen eine fast doppelt so hohe Chance hatten, einen Ausbildungsplatz zu erhalten, wie weibliche Schulabgänger/innen (Odds ratio = 1,80). Differenziert nach der Teilnahme am Projekt AQB1, ergibt sich folgendes Bild (siehe Modell M16):

- Für weibliche Jugendliche hatte der Besuch einer Berufsstarterklasse einen negativen Einfluss. Die Chance für den erfolgreichen Zugang zu einem Ausbildungsplatz war bei ihnen um 24% geringer ( $= 0,76$ ) als bei vergleichbaren Schülerinnen aus den Kontrollklassen.<sup>69</sup>
- + Für Jungen hatte der Besuch hingegen einen positiven Effekt. Ihre Erfolgchance war um 30% höher ( $= 0,76 \cdot 1,72$ ) als bei vergleichbaren Schülern der Kontrollklassen.

Die eher betriebliche Ausrichtung des Projekts AQB1 war somit für Jungen eher förderlich (was den Zugang zu einem Ausbildungsplatz angeht). Sie hat jedoch die Benachteiligung von Mädchen eher vergrößert statt reduziert.

Mit Blick auf die Benachteiligung von *Jugendlichen mit Migrationshintergrund* sieht der Befund anders aus: Hier hatte der Besuch einer Berufsstarterklassen keinen großen Einfluss auf ihre Ausbildungschancen. Wie Modell M17 ausweist, hatten die befragten Jugendlichen mit Migrationshintergrund eine deutlich geringere Erfolgchance auf dem Ausbildungsmarkt als die befragten Jugendlichen ohne Migrationshintergrund (0,77). Mit dem Besuch einer Berufsstarterklasse (Modell M18) blieben ihre Ausbildungschancen nahezu gleich - wenn auch mit leicht positiver, d. h. verbessernder Tendenz. Im untersuchten Sample hatten sie eine um 13% höhere Ausbildungschance als Schulabgänger/innen mit Migrationshintergrund aus den Kontrollklassen ( $1,13 = 1,09 \cdot 1,04$ ). Gleiches gilt für Jugendliche ohne Migrationshintergrund aus den Berufsstarterklassen (1,09).<sup>70</sup> Dies könnte ein Hinweis darauf sein, dass die betriebliche Komponente des Projekts AQB1 (und der dadurch ermöglichte „Klebeffekt“) für (männliche) Jugendliche mit Migrationshintergrund vorteilhaft ist - diese aber für Jugendliche mit Migrationshintergrund im Projekt noch nicht ausreichend umgesetzt wurde. Es bedarf hier weiterer Maßnahmen, um die betriebliche Anbindung von diesen Jugendlichen besser zu unterstützen (insbesondere hinsichtlich der Qualität der betrieblichen Praktika, siehe die folgenden Befunde).

---

<sup>69</sup> Ausgewiesen durch den Haupteffekt für die Berufsstarterklasse, da sie als Referenzgruppe fungiert.

<sup>70</sup> Ausgewiesen durch den Haupteffekt für die Berufsstarterklasse, da sie als Referenzgruppe fungiert.

Wie lautet nun die Antwort auf die 2. und 3. Leitfrage hinsichtlich des Erfolgs bei der Ausbildungsplatzsuche: Welchen Einfluss hatten Implementationsfaktoren des Projekts AQB1 und Standortfaktoren für den Erfolg bei der Ausbildungsplatzsuche?

Dazu wurden weitere logistische Regressionsmodelle geschätzt. Die Ergebnisse sind in Tabelle 29 ausgewiesen. Zunächst zur Frage, ob sich durch die Berücksichtigung von Standortfaktoren der oben berichteten Befund verändert, dass bei Kontrolle des Leistungsniveaus und der kognitiven Grundfähigkeiten der Schulabgänger/innen sowie der Geschlechterverteilung, der Besuch einer Berufsstarterklasse keinen Einfluss auf die Erfolgchancen bei der Ausbildungsplatzsuche hatte (wenn nicht nach Leistungsgruppen differenziert wird). Die Antwort ist Nein. In den Modellen M1 bis M3 in Tabelle 29 zeigt sich weiterhin: „kein Einfluss“ für den Besuch einer Berufsstarterklasse.

Hinsichtlich der Standortfaktoren ist festzustellen: Befragte Jugendliche in Großstädten hatten bessere Ausbildungschancen als jene in kleinstädtischen Regionen, auch auf dem Lande waren sie besser (M1). Dies ist für den Zugang zu Praktikumsplätzen im Hinblick auf eine Ausweitung des Projekts AQB1 zu berücksichtigen, denn die betriebliche Angebotsstruktur für Praxistage könnte in Kleinstädten und ländlichen Regionen schnell durch eine Aufnahme weiterer Jugendlicher überfordert sein. Hinsichtlich der Gelegenheitsstrukturen zeigt sich, dass in Regionen mit einer hohen Jugendarbeitslosigkeit („Gemischt Typ 1“ in M2 sowie die Effekte der Jugendarbeitslosigkeit in M3) die Erfolgchancen bei gleichen Leistungen durch Standortfaktoren mitbestimmt waren. In Regionen, in denen sowohl die Jugendarbeitslosigkeit hoch als auch die Situation auf dem Arbeitsmarkt ungünstig war (Referenzkategorie) sowie mit einer ungünstigen Angebot-Nachfrage-Relation auf dem Arbeitsmarkt („Gemischt Typ 2“), hatten hingegen die befragten Schulabgänger/innen erstaunlicherweise - bei gleichen Leistungen - keine schlechteren Chancen als in günstigen Regionen. Da nur eine der 23 am Projekt AQB1 beteiligten Schulen in einer eher günstigen Region zu finden ist (siehe Kapitel 2.3.1), sollte dieser Befund jedoch nicht interpretiert werden.

Die Modelle M9 bis M11, in denen nur die *Berufsstarterklassenschüler/innen* berücksichtigt wurde, zeigen gleichfalls den großen Einfluss der Siedlungsstruktur, insbesondere in Bezug auf Großstädte (M9), aber auch die unterschiedliche Bedeutung der Ausbildungs- und Arbeitsmarktbedingungen (abgebildet über die Variablen Gelegenheitsstruktur am Arbeitsmarkt in M10 und Jugendarbeitslosigkeit in M11) für die Schulabgänger/innen aus Berufsstarterklassen. Für beide Faktoren lassen sich jedoch - unter Rückgriff auf die Arbeitsmarktforschung - keine „sinnvollen“ bzw. systematischen Muster erkennen. Da ihre Ausbildungschancen aufgrund vielfältiger Ursachen auch unabhängig von der Situation auf dem Ausbildungsmarkt (z. B. durch Diskreditierungs-, Stigmatisierungs- und soziale Verarmungsprozesse) stark begrenzt sind (vgl. Solga 2005), scheinen eher andere Faktoren ihren Zugang zu Ausbildungsplätzen zu bestimmen (siehe auch Kapitel 2.3.1). Darauf wird mit Blick auch den Einfluss der Implementation des Projekts AQB1 an den 23 Schulen eingegangen.

Tabelle 29:

**Einflussfaktoren für den Zugang zu einem Ausbildungsplatz - Schwerpunkt Projektimplementation – Bivariate logistisches Regression (Nur Schüler/innen, die die Schule nach der 9. Klasse verlassen haben, Odds Ratios)**

	Alle Jugendlichen "at risk"				Nur Berufsstarterklassen											
	M1	M2	M3		M4	M5	M6	M7	M8	M9	M10	M11	M12	M13	M14	M15
Besuch einer Berufsstarterklasse (0=nein, 1=ja)	0,99	0,98	0,92													
Leistungsdurchschnitt am Projektende (Gemischt = Ref.)	1,25	1,16	1,20		1,45	1,26	1,18	0,84	0,76	1,00	0,93	0,98	0,77	0,75	0,86	0,79
Schlecht (3)	0,98	1,01	1,04		0,80	1,19	1,17	1,28	1,35	1,27	1,31	1,37	1,41	1,25	1,29	1,34
Arbeitsverhalten (höhere Werte = negativer)	0,56*	0,55*	0,55*		0,62*	0,55*	0,59*	0,50*	0,50*	0,51*	0,50*	0,50*	0,48*	0,48	0,53*	0,54*
Bildungsabschluss der Eltern (Ref. = Keine Ausbildung/Weiß nicht)							1,68	1,57								
<b>Standortfaktoren</b>																
Siedlungsstruktur (Ref = 2 = kleinstädtisch)	1,72									2,05						
3 = ländlich	1,32									1,03						
Gelegenheitsstruktur am Arbeitsmarkt (Ref = 1 = ungünstig)											0,86					
2 = günstig											0,36					
3 = gemischt Typ 1		1,03									1,10					
4 = gemischt Typ 2		0,47										1,10				
Jugendarbeitslosigkeit (2008) (Ref = 2 = gering (5,1 bis 7%))		0,99										1,10				
1 = sehr gering (bis 5 %)												0,89				
3 = relativ hoch (7,1 bis 9,0%)												1,08				
4 = hoch (9,1 % und höher)													0,63			
<b>Projektimplementationsfaktoren</b>																
Praxistage (Ref. = 1 und später 2 Tage)													0,63			
Anzahl der Wechsel der Praktikumsbetriebe (Ref = 0 bis 2-mal)														0,63		
1 = 3 bis 4-mal														0,51		
2 = 5-mal und mehr															0,76	
Größe des Praktikumsbetriebs (Ref = bis zu 9 Mitarbeitern)																
Niveau der Tätigkeit beim Praktikum (Ref = gering qualifiziert)																
1 = qualifizierte Tätigkeiten																2,01*
<b>Kontrollvariablen (Individualebene)</b>																
Verbale kognitive Grundfähigkeiten (höhere Werte = positiver)	0,91	0,91	0,90													
Figurale kognitive Grundfähigkeiten (höhere Werte = positiver)	0,94	0,95	0,95													
Geschlecht (0=weiblich, 1=männlich)	2,11*	1,93*	1,97*													
Goodness of fit (Wald CHI2)	16,35	16,08	16,02		11,81	8,59	12,27	5,57	9,86	11,49	11,27	9,90	10,91	10,06	8,38	11,81
df	9	10	10		3	3	4	4	5	6	7	7	5	6	5	5
Pseudo-R <sup>2</sup> (McFadden)	0,057	0,055	0,053		0,012	0,025	0,039	0,031	0,051	0,056	0,053	0,046	0,055	0,057	0,043	0,060

Leistungsniveau „Gemischt“: Eine der beiden Noten (Deutsch, Mathematik) ist 3 und besser, die andere ist 4 und schlechter.

Signifikanzniveaus der Koeffizienten: \* =  $p < 0,05$  +  $p < 0,1$

Quelle: Datensatz „Abschlussquote erhöhen - Berufsfähigkeit steigern“, 2007-2009, SOFI.

Zuvor wird jedoch mit den Modellen M4 bis M6 genauer untersucht, inwieweit innerhalb der Gruppe der Schüler/innen aus Berufsstarterklassen Unterschiede beim Zugang zu einem Ausbildungsplatz in Abhängigkeit von den *Schulleistungen* existieren. Modell M4 zeigt, dass bessere Berufsstarterschüler/innen höhere Zugangschancen hatten als jene mit gemischten und insbesondere mit schlechten Abgangsnoten. In Modell M5 wird jedoch deutlich, dass (a) der Vorteil der guten Schüler/innen vor allem durch ihr besseres Arbeitsverhalten<sup>71</sup> verursacht wurde (mit Kontrolle des Arbeitsverhaltens verringert sich der positive Effekt für gute Schüler/innen) und (b) der Nachteil der schlechteren Berufsstarterschüler/innen in ihrem häufiger schlechten Arbeitsverhalten begründet liegt. Bei gleichem Arbeitsverhalten haben sie durchaus bessere Chancen als die befragten Berufsstarterschüler/innen mit gemischten Abgangsleistungen. Dies bleibt auch bei Kontrolle des Geschlechts erhalten (M6). Der Effekt des Arbeitsverhaltens wird etwas stärker, da die Referenzkategorie hier die Mädchen sind und sie häufiger ein besseres Arbeits- und Sozialverhalten hatten als die Jungen. Insgesamt ist angesichts der Befunde aus den Modelle M4 bis M6 (und M15 und M16 in Tabelle 29) hervorzuheben: Gerade bei Hauptschüler/innen - also bei eher als leistungsschwach geltenden Schüer/innen auf dem Ausbildungsmarkt - ist eine gute Note im Sozial- und Arbeitsverhalten (als positives „Signal“ auf dem Ausbildungsmarkt) von entscheidender Bedeutung.

Mit den Modellen M7 und M8 wird untersucht, ob soziale Verarmungsprozesse hinsichtlich der beruflichen Erfahrungskontexte sowie Ausbildungs- und Arbeitsmarkt-anbindungen der Jugendlichen durch das Projekt AQB1 kompensiert werden konnten. Spielte die soziale Herkunft trotz der Intervention durch AQB1 für den Ausbildungszugang eine Rolle? Die Antwort ist „Ja“. Berufsstarterschüler/innen aus Familien, in denen mindestens ein Elternteil eine abgeschlossene Berufsausbildung hatte, hatten eine höhere Erfolgchance.<sup>72</sup> Die Veränderung der Effektgrößen für Berufsstarterschüler/innen mit guten und schlechten Abgangsnoten verdeutlicht zudem, dass der Vorteil der guten Schüler/innen (angesichts der starken Abnahme und Umkehrung des Effekts von 1,18 auf 0,84 in M7 bzw. 0,76 in M8) vor allem durch die Herkunft aus Familien mit abgeschlossener Berufsausbildung verursacht wird. Das heißt, ihre höheren Erfolgchancen sind einer besseren Anbindung an die (qualifizierte) Berufswelt sowie einem besseren Sozial- und Arbeitsverhalten (in dem zum Teil auch schon ein Herkunftseffekt verdeckt enthalten ist) geschuldet. Ohne diese beiden Faktoren sind die Chancen auf dem Ausbildungsmarkt für Berufsstarterschüler/innen stärker eingeschränkt; schulische Leistung allein hilft beim

---

<sup>71</sup> Gleiches gilt für das Sozialverhalten. Es wurde aus Fallzahlgründen nicht ins Modell aufgenommen.

<sup>72</sup> Für die Begründung für die Zusammenfassung der Jugendlichen von „Eltern hatten keine abgeschlossene Berufsausbildung“ und „weiß nicht“ siehe Kapitel 2.1.3.

Zugang zu einem Ausbildungsplatz wenig (Odds ratio = 0,76 = 24-prozentig geringere Chance).<sup>73</sup>

Mit Hilfe der Modelle M12 bis M15 werden nun die *Effekte der Interventionsmaßnahmen* im Rahmen des Projekts AQB1 untersucht. Eine schrittweise Erhöhung des Praxisanteils während der Projektlaufzeit scheint eine eher vorteilhafte Strategie gewesen zu sein (M12). Schüler/innen, die von Anfang an zwei Praxistage hatten, hatten eine geringere Chance. Was sich letztlich dahinter verbirgt, kann im Rahmen dieser Evaluation nicht mit Sicherheit gesagt werden.<sup>74</sup> Erinnert sei hier daran, dass es sich nur um drei Standorte handelt, die nicht bereits von Beginn an zwei Praxistage hatten. Schüler/innen aus Berufsstarterklassen mit einer festeren Bindung an den Praktikumsbetrieb (am Ende des ersten Halbjahrs der 9. Klasse) (M13) sowie einer eher qualifizierten Tätigkeit im Praktikum (Modell M14) hatten eine höhere Erfolgschance als Projektteilnehmer/innen mit mehrfachen Wechseln des Praktikumsbetriebs oder solchen, die eher Hilfstätigkeiten während des Praktikums ausübten. All dies spricht für den sogenannten „Klebeeffekt“. Dass sich der Effekt für das Arbeitsverhalten jedoch nicht ändert, signalisiert zugleich, dieser Klebeeffekt funktioniert nur, wenn die Jugendlichen auch ein gutes (Sozial- und) Arbeitsverhalten zeigen. Die deutlich niedrigeren Werte für die guten Projektteilnehmer/innen in den Modellen M12 bis M14 im Vergleich zu Modell M6 und die gleichzeitig stark angewachsenen Effekte für die schlechten Projektteilnehmer/innen signalisieren Verteilungsunterschiede von guten und schlechten Schüler/innen auf diese günstigen „Klebe“-Bedingungen - und zwar der Art, dass vor allem gute Schüler/innen diese eher vorteilhaften Bedingungen für ihre Praxistage hatten.<sup>75</sup> Das heißt aber auch, dass wenn leistungsschwächere Schüler/innen aus den Berufsstarterklassen auch eher diese Praktikumsbedingungen gehabt haben, dann haben sie davon sehr viel stärker als gute Schüler/innen profitiert. Dies sollte bei ähnlich gelagerten Interventionsmaßnahmen unbedingt berücksichtigt werden.

Hervorzuheben ist abschließend, dass insbesondere die *Art der Tätigkeit während des Praktikums* einen großen Einfluss auf die Erfolgschancen der Schüler/innen aus Berufsstarterklassen gehabt hat: Haben sie eher qualifizierte Tätigkeiten ausgeübt, dann waren ihre Chancen für einen Ausbildungsplatz (zumeist im Praktikumsbetrieb, siehe Kapitel 3.1.2) doppelt so hoch wie die ihrer Mitschüler/innen, die eher Hilfstätigkeiten ausgeübt haben (Odds ratio = 2,01; signifikant).

---

<sup>73</sup> Dies muss nicht für den erfolgreichen Abschluss einer Ausbildung - insbesondere der berufsschulischen Teile - gelten. Darauf wird in Kapitel 4 näher eingegangen.

<sup>74</sup> Dazu wäre es notwendig gewesen, auf Basis hier vorliegenden statistischen Auswertungen der vier Befragungswellen anschließend nochmals in Praktikumsbetriebe zu gehen und systematisch die Ursachen zu eruieren. Diese Möglichkeit bestand angesichts der Projektlaufzeit nicht.

<sup>75</sup> Das heißt, ein Teil der höheren Erfolgschancen von guten Schüler/innen wird durch die vorteilhafteren Praktikumsbedingungen verursacht (und wird bei Kontrolle dieser von diesen „absorbiert“) und umgekehrt, die schlechteren Chancen der schlechteren Schüler sind vergleichsweise nachteiligeren Praktikumsbedingungen geschuldet.

Resümierend ist für die Ausbildungschancen festzuhalten: Die schulischen Fachleistungen (untersucht für Deutsch und Mathematik) scheinen für Hauptschulabgänger/innen für den Übergang in eine Ausbildung eine deutlich geringere Rolle zu spielen als ihr (auf dem Zeugnis ausgewiesenes) Sozial- und Arbeitsverhalten, die verfügbaren Bildungs- und beruflichen Ressourcen ihrer Familien sowie eine frühzeitige, längerfristige und damit zumeist auch qualifizierte Bindung an Betriebe. Diese Betriebsanbindung macht eindeutig den Vorteil von Schulabgänger/innen mit gemischten und schlechten Schulleistungen aus Berufsstarterklassen gegenüber vergleichbaren Schulabgänger/innen aus Kontrollklassen aus und führt für sie zu höheren Übergangschancen. Dabei ist mit Blick auf eine Gleichstellung von Frauen und Jugendlichen mit Migrationshintergrund einschränkend festzustellen: Für Frauen verschlechterten sich durch den Besuch einer Berufsstarterklasse die Ausbildungschancen, für Männer erhöhten sie sich; für Jugendliche mit Migrationshintergrund brachte der Besuch einer Berufsstarterklasse keine Reduzierung ihrer Benachteiligung beim Ausbildungsplatzzugang.

Für die 9% der Schulabgänger/innen mit guten Schulleistungen aus Berufsstarterklassen gibt es jedoch einen Nachteil zu verzeichnen. Sie hätten bei gleichen Leistungen ohne den Besuch einer Berufsstarterklasse bessere Chancen auf dem Arbeitsmarkt gehabt. Dies scheint dem gleichzeitigen Befund zu widersprechen, dass sie innerhalb der Gruppe der Teilnehmer/innen am Projekt AQB1 die besseren Praktikums- und damit auch Ausbildungschancen hatten. Das ist jedoch kein Widerspruch, sondern signalisiert, dass - wenn sie sich „frei“ auf dem Markt bewerben mussten oder wollten (also nicht im Praktikumsbetrieb verblieben sind) - bei ihnen das Label bzw. die Etikettierung als „Teilnehmer/in an einer Interventionsmaßnahme für akut abschlussgefährdete Jugendliche“ einen negativen Effekt hatte im Vergleich zu Schulabgänger/innen aus normalen Hauptschulklassen (mit gleichen Leistungen).

Standortfaktoren beeinflussen die Ausbildungschancen von Jugendlichen aus Hauptschulen. Dies gilt auch für die Schulabgänger/innen aus den Berufsstarterklassen, obgleich bei ihnen dieser Einfluss eher unsystematischer Natur ist. Ihre Ausbildungschancen scheinen selbst bei relativ guter Ausbildungs- und Arbeitsmarktsituation eher gering zu sein (werden sie doch häufig als noch „nicht ausbildungsreif“ angesehen). Von daher sind eher Maßnahmen erforderlich, die es Betrieben ermöglichen, diese Jugendlichen persönlich kennenzulernen und mit ihnen zu arbeiten, um ihnen im Wettbewerb um Ausbildungsplätze eine Chance zu geben.

#### **4 Zusammenfassung der Ergebnisse entlang der vier Benachteiligungsprozesse und Möglichkeiten der Übertragbarkeit des Projekts AQB1**

Abschließend soll eine zusammenfassende Bewertung des Projekts AQB1 entsprechend der eingangs formulierten Erfolgsdimensionen und Evaluationsindikatoren (vgl. Kapitel 1, Tabelle 1) vorgenommen werden. Dies sowie die Befunde, dargestellt in Kapitel 2 und 3, sind die Grundlage für die Abschätzung der Übertragbarkeit



des Projekts AQB1. Sie beinhalten zwei Aspekte: (a) Gibt es Hinweise dafür, dass die Rahmenbedingungen des Projekts AQB1 verallgemeinerbar sind, so dass davon ausgegangen werden kann, dass es in anderen Kontexten mit ähnlichen Ergebnisses durchgeführt werden kann? Und (b) welche Probleme oder Anregungen werden bei der Durchführung des Projekts AQB1 gesehen und was kann daraus für die Verbesserung bzw. Veränderung des Projektansatzes gelernt werden?

### **Zusammenfassende Bewertung des Projekts AQB1**

Inwiefern hat das Projekt AQB1 seine Zieldimensionen erfüllt? Wie erfolgreich war es dabei, den vier Hauptursachen - Verdrängung, Diskreditierung, soziale Verarmung und Stigmatisierung - für die benachteiligte Position von leistungsschwachen Jugendlichen auf dem Ausbildungsmarkt zu begegnen? Welche Probleme zeigen sich hinsichtlich der Erfolgskriterien bei der Umsetzung und den Auswirkungen des Projekts?

In Bezug auf die beiden Hauptziele des Projekts AQB1 - das Erreichen des Hauptschulabschlusses und ein erfolgreicher Übergang in eine Ausbildung - war das Projekt AQB1 grundsätzlich erfolgreich:

- + 92% der Schüler/innen, die bis zum Ende an dem Projekt AQB1 teilgenommen haben, haben einen Schulabschluss erworben. Die Abschlussquote der Kontrollgruppe war - trotz höherer Ausgangsleistungen - nur geringfügig höher (97%). Zudem kann festgehalten werden, dass davon ein Drittel der Projektteilnehmer/innen (34%) einen (sehr) guten Schulabschluss erreichen konnten. Das heißt, in den beiden Hauptfächern Deutsch und Mathematik haben sie die Note 3 und besser erreicht. Nur ein Fünftel der Projektteilnehmer/innen hat die Schule ohne einen Hauptschulabschluss oder nur mit einem schlechten Abschluss<sup>76</sup> verlassen. In den Kontrollklassen hat ein Viertel der Schüler/innen (24%) keinen Abschluss bzw. keine Versetzung in Klasse 10 oder nur einen schlechten Abschluss erhalten.
- + Betrachtet man nur die Jugendlichen, die nach der 9. Klasse die Schule verlassen haben (das ist die Mehrheit der Teilnehmer/innen am Projekt AQB1, jedoch nur etwas ein Drittel in der Kontrollgruppe), dann haben 47% der Teilnehmer/innen am Projekt AQB1 und 38% der Schulabgänger/innen aus den Kontrollklassen eine Ausbildung begonnen. Dies ist angesichts der Tatsache, dass nur drei der 24 Projektstandorte in Arbeitsamtbezirken mit niedriger Arbeitslosigkeit bzw. günstiger Arbeitsmarktlage lagen, ein beachtliches Ergebnis. Bezogen auf alle Projektteilnehmer/innen (die bis zum Ende an dem Projekt teilgenommen haben) haben 40% der Projektteilnehmer/innen bereits drei Monate nach dem Verlassen der Schule eine berufliche Ausbildung begonnen und knapp ein Sechstel ihre Schulzeit in der 10. Klasse fortgesetzt. Fast der Hälfte (46%) der Projektteilnehmer/innen ist der Übergang in eine Ausbildung jedoch *nicht* gelungen. Von den Schulabgänger/innen aus Berufsstarterklassen mündeten 29% in

---

<sup>76</sup> Das heißt, in Deutsch und Mathematik eine vier oder in dem einem eine vier und in dem anderen eine fünf.



eine Maßnahme des Übergangssystems, bei den Schulabgänger/innen aus Kontrollklassen waren es ca. ein Drittel (36%). Dies ist angesichts der großen Ausbildungslücke und des hohen Anteils an Neuzugängen ins Übergangssystem in Niedersachsen (48,6% im Jahr 2006) ein vergleichsweise geringer Anteil und somit als ein Erfolg des Projekts AQB1 zu werten. Gleichwohl ist dies aus Sicht der betroffenen Hälfte der Jugendlichen - angesichts der wenig aussichtsreichen Perspektiven, die diese Maßnahmen für diese Hauptschulabgänger/innen eröffnen (siehe Kapitel 3.1.2) - sicherlich ein hoher Anteil an Misserfolg.

Einschränkend für diese Erfolgsbewertung ist allerdings hervorzuheben:

- Die berichteten Erfolgszahlen werden durch die sehr hohe Fluktuation aus dem Projekt gemindert. Zum einen konnte die Zielgröße des Projekts, d. h. die Förderung von 20 bis 22 Schüler/innen an 24 Standorten (zwischen 480 und 528 Schüler/innen) nicht erreicht werden. Zum anderen haben laut Projektträger (Bildungswerk der Niedersächsischen Wirtschaft BNW) von den 472 Schüler/innen, die in das Projekt aufgenommen wurden, 107 Schüler/innen das Projekt vorzeitig wieder verlassen (23%). Dazu gehören auch die Schüler/innen der Berufsstarterklasse der Rosa-Parks-Hauptschule, für die als Gesamtklasse (Schule) das Projekt vorzeitig beendet wurde. Über den Verbleib dieser 107 Schüler/innen (nach dem Verlassen des Projekts) kann im Rahmen der Evaluation keine Aussage getroffen werden. Viele dieser Schüler/innen zeichneten sich durch eine geringere Motivation für die Teilnahme an dem Projekt und durch häufigeres Schwänzen vor Projektbeginn aus (siehe Kapitel 2.14). Damit war das Projekt jedoch gerade für jene Schüler/innen nicht erfolgreich, bei denen es sehr wichtig gewesen wäre, ihnen durch das Projekt neue Perspektiven aufzuzeigen - denn die Wahrscheinlichkeit, dass dies nun mit Maßnahmen nach dem Verlassen der Schule gelingt, dürfte noch deutlich geringer sein.
- Nur etwa ein Drittel der Teilnehmer/innen gehörte zur Zielgruppe „akut abschlussgefährdeter Jugendlicher“ im engeren Sinne. Sie hatten zu Projektbeginn (am Ende des ersten Halbjahres der 8. Klasse) sehr schlechte schulische Ausgangsleistungen (d. h. in Mathematik und Deutsch die Note 4 und schlechter). Knapp jede/r zehnte Projektteilnehmer/in hatte zum Zeitpunkt des Projektbeginns in Deutsch und Mathematik die Note 3 und besser erhalten. Insofern ist zu fragen, ob es sich hier wirklich um „akut abschlussgefährdete Schüler/innen“ handelt. Etwas über die Hälfte der Teilnehmer/innen hatten in einem der beiden Fächer eine gute und in dem anderen eine schlechte Note. Sie können als Zielgruppe im weiteren Sinne zählen, da ihre schlechte Note in einem der beiden Hauptfächer den erfolgreichen Abschluss tendenziell gefährdet hat.
- Die wichtigste Einschränkung ist jedoch, dass das Projekt AQB1 für einige Schülergruppen - unterschiedlich nach Zielkriterium - nicht erfolgreich gewesen ist.

Dies betrifft die 1. Leitfrage der Evaluation: Waren vergleichbare Schüler/innen mit dem Besuch einer Berufsstarterklasse mit einer höheren Wahrscheinlichkeit erfolgreich, als wenn sie (weiterhin) eine „normale“ Hauptschulklasse besucht hätten? Diese Frage lässt sich aufgrund der oben angeführten Erfolgsbilanz, die auf Aggregatzahlen basiert, nicht beantworten. Hier wurde nicht berücksichtigt, dass sich die Schüler/innen von Berufsstarter- und Kontrollklassen teilweise hinsichtlich ihres Leistungsniveaus und Verhaltens unterschieden haben. Dies ist vor allem dadurch

zu erklären, dass für die Projektteilnahme eine gezielte Auswahl, nämlich die „akut abschlussgefährdeter Jugendlicher“, vorgenommen wurde. Die Projektteilnahme basierte also nicht auf einem „Experiment“ oder einer Zufallsauswahl. Von daher sind Unterschiede in den Leistungsausgangsniveaus der Jugendlichen bei der Evaluation zu kontrollieren. Zum anderen kann auf Grundlage dieser Aggregatdaten keine Aussage getroffen werden, inwieweit es entsprechend der Zielvorgaben des Projekts gelungen ist, Mädchen und Jugendliche mit Migrationshintergrund beim Übergang in die Ausbildung besonders zu fördern. Es gilt also noch einmal gesondert auszuweisen, ob und in welchem Ausmaß diese spezifischen Zielgruppen von dem Projekt profitiert haben, das heißt ob ihre Erfolgschancen in den Berufsstarterklassen größer gewesen sind als die vergleichbarer Schüler/innen in den Kontrollklassen. Und schließlich ist auch für die Evaluation des Projekts zentral, ob jene Jugendlichen mit (sehr) guten Noten bei Projektbeginn, die eigentlich nicht zur Zielgruppe gehörten, aber dennoch am Projekt teilgenommen haben, überhaupt von dem Projekt profitiert haben (Frage der Effektivität des Ressourceneinsatzes) oder ob sie gar im Vergleich zu vergleichbaren Nichtteilnehmer/innen Nachteile durch die Teilnahme am Projekt hatten.

Vor dem Hintergrund dieser Fragen ergeben die Befunde aus den multivariaten Analysen in Kapitel 3.2 das in Tabelle 30 dargestellte differenzierte Bild:

**Tabelle 30:**

**Einfluss des Besuchs einer Berufsstarterklasse für das Erreichen der beiden Zielkriterien des Projekts AQB1 für unterschiedliche Schülergruppen (Jugendliche aus den Berufsstarterklassen im Vergleich zu denen aus Kontrollklassen)**

Schülergruppen	Mathematik- endnote <sup>1)</sup>	Deutsch- endnote <sup>1)</sup>	Ausbildungs- platz im 09/2008 <sup>2)</sup>
<b>Leistungsniveau bei Projektstart bzw. -ende</b>			
- Gute Schüler/innen	=	=	-
- Schüler/innen mit gemischten Leistungen	+	—	+
- Schlechte Schüler/innen	-	-	+
<b>Geschlecht</b>			
- Jungen			+
- Mädchen			-
<b>Migrationshintergrund</b>			
- Ja			(+)
- Nein			=

Legende:

- + Höhere Chance für Schüler/innen aus Berufsstarterklassen
- Geringere Chance
- = Gleiche Chance
- (+) Höhere Chance für Berufsstarterklassen- im Vergleich zu Kontrollschüler/innen, aber geringere als Jungen bzw. Jugendliche ohne Migrationhintergrund beim internen Vergleich von Berufsstarter-schüler/innen
- 1) N = Jugendlichen, die die am gesamten Projekt teilgenommen haben. - Bei gleichen durchschnittlichen Sozialverhalten der besuchten Klasse (Indikator für Lernkontext), gleichen verbalen und figuralen kognitiven Grundfähigkeiten und Kontrolle für Benotungsunterschiede.
- 2) N = Jugendliche, die die Schule nach der 9. Klasse verlassen haben. - Bei gleichem Niveau des Schulabschlusses, gleichem Bildungsabschluss der Eltern, gleichen verbalen und figuralen kognitiven Grundfähigkeiten und kontrolliert für Schwänzen in der 9. Klasse.

- /+ Die Zielgruppe im engeren Sinne - *Schüler/innen mit schlechten Ausgangsleistungen* - hatte höhere Chancen als vergleichbare Schüler/innen aus den Kontrollklassen, ihre Leistungen zu verbessern. Berücksichtigt man allerdings die lerngruppenbezogene Benotungspraxis, dann zeigt sich, dass diese Schüler/innen aus Berufsstarterklassen eine geringere Chance hatten, eine gute Abschlussnote zu erreichen. Andererseits hatten *Schüler/innen mit schlechten Abschlussleistungen* eine höhere Chance, einen Ausbildungsplatz zu erhalten. Die Bilanz für diese Schüler/innen (und das Projekt) ist daher sowohl negativ als auch positiv. Zusammengedacht ergibt sich aus diesem entgegen gesetztem Bild jedoch ein Problem für die Zukunft. Zwar haben sie eine höhere Chance für den Zugang zu einer Ausbildung, ob sie angesichts ihrer schlechten Schulleistungen diese Ausbildung jedoch bestehen werden - insbesondere die theoretischen Bestandteile an der Berufsschule und die Prüfungen -, ist ungewiss (siehe dazu auch die eher skeptische Einschätzung der Praktikumsbetriebe hinsichtlich der Eignung der Schüler/innen für eine Ausbildung, Abbildung 8 in Kapitel 2.4).
- +/-/+ Für die Zielgruppe im weiteren Sinne - *Schüler/innen mit gemischten Ausgangsleistungen* - hatte die Teilnahme am Projekt und der Besuch einer Berufsstarterklasse hinsichtlich der Abschlussnote in Mathematik einen positiven Effekt. Zugleich hatten sie aber auch ein höheres Risiko, eine schlechte Deutschendnote zu erhalten, als vergleichbare Schüler/innen, die eine normale Hauptschulkasse (Kontrollklasse) besucht haben. *Schüler/innen mit gemischten Abschlussleistungen* aus Berufsstarterklassen hatten bessere Ausbildungschancen als vergleichbare Schüler/innen aus den Kontrollklassen.
- =/- Für Jugendliche, die eigentlich nicht zur Zielgruppe gehörten (wenn nicht das Projekt AQB1 für alle Hauptschulklassen eingeführt werden soll) - nämlich *Schüler/innen mit guten Ausgangs- oder guten Abschlussleistungen*<sup>77</sup> - ist die Projektteilnahme eher negativ einzuschätzen. Für das gezeigte Leistungsniveau brachte der Besuch einer Berufsstarterklasse nichts. *Schüler/innen mit guten Abschlussleistungen* (zu denen großteils auch die Schüler/innen mit guten Ausgangsleistungen gehörten) hatten hinsichtlich des Zugangs zu einem Ausbildungsplatz - mit dem Label „ein akut abschlussgefährdeter Jugendliche zu sein“ - durch die Projektteilnahme sogar eher schlechtere Chancen auf dem Ausbildungsmarkt.
- +/- Hinsichtlich der Förderung von *Mädchen* ist der Projekterfolg ambivalent einzuschätzen. Einerseits waren sie mit dem Besuch einer Berufsstarterklasse in der schulischen Dimension, in der die Benachteiligung von Mädchen derzeit allerdings weniger problematisch erscheint, erfolgreich. In der Dimension hingegen, in der Mädchen benachteiligt sind - nämlich beim Zugang zu einem Ausbildungsplatz (und dies zumeist trotz besserer Leistungen als Jungen) -, war das Resultat negativ. Vergleichbare Mädchen aus den Kontrollklassen hatten hier höhere Ausbildungschancen. Die betriebliche

---

<sup>77</sup> Ein Großteil der Schüler/innen mit guten Ausgangsleistungen hatte auch am Ende des Projekts AQB1 gute Abgangsleistungen.

Komponente des Projekts AQB1 scheint daher noch zu sehr „jungenfokussiert“ gewesen zu sein.

(+/-) *Jugendliche mit Migrationshintergrund* haben vom Besuch einer Berufsstarterklasse sowohl in Bezug auf den schulischen Erfolg als auch den Ausbildungsplatzzugang profitiert. Gleichwohl war der Vorteil des Besuchs einer Berufsstarterklasse von Jugendlichen *ohne* Migrationshintergrund größer. Von daher ist das Projekt AQB1 hinsichtlich der Förderung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund durchaus erfolgreich gewesen. Für die Reduzierung der Benachteiligung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund mittels Berufsstarterklassen müsste es allerdings zusätzlich spezifische Förder- und Unterstützungsangebote für Jugendliche mit Migrationshintergrund geben.

Gibt es Anzeichen dafür, dass das Projekt AQB1 zu einer Reduzierung von Prozessen der Verdrängung, Diskreditierung, soziale Verarmung und Stigmatisierung (siehe Tabelle 1 in Kapitel 1) beigetragen hat?

*Verdrängungsprozesse* resultieren aus dem Marktwettbewerb um die knappen Ausbildungsplätze. Für diesen Wettbewerb sind die Hauptschulabgänger/innen aufgrund ihrer formalen Qualifikationen und ihrer geringeren sozialen Kompetenzen sehr schlecht ausgestattet. Dass 92% der Projektteilnehmer/innen einen Schulabschluss erreicht haben, ist hier sicherlich als Erfolg zu werten. Gleichzeitig stellt der Erwerb eines Hauptschulabschlusses allein (wenn überhaupt<sup>78</sup>) noch keine günstige Marktposition auf dem Ausbildungsmarkt dar. Von daher muss dieser Hauptschulabschluss zumindest mit guten Leistungen, einem guten Sozial- und Arbeitsverhalten sowie sozialen Kompetenzen flankiert sein. Hier ist einerseits Erfolg zu vermelden - mit teilweisen Einschränkungen für bestimmte Schülergruppen (siehe oben). In den Sozialkompetenzen und der individuellen Handlungsregulierung (gemessen über Konfliktfähigkeit, Selbstwirksamkeitserwartungen, Selbstwertgefühl) gibt es im Durchschnitt weder bei den Schüler/innen aus den Berufsstarter- noch den Kontrollklassen starke Verbesserungen oder Verschlechterungen. Auffällig ist hier, dass die Konfliktfähigkeit der Jugendlichen nur in einem sehr schwachen Zusammenhang mit den Noten für Sozialverhalten steht (siehe Kapitel 3.1.5). Dies könnte ein Hinweis dafür sein, dass soziale Potenziale der Jugendlichen noch zu wenig entdeckt und gefördert wurden. Dies ist als problematisch zu bewerten. Die vorliegenden Analysen haben vielfach gezeigt, dass die Noten im Arbeits- und Sozialverhalten eine wichtige - wenn nicht gar die wichtigste - Signalwirkung auf dem Ausbildungsmarkt für Hauptschüler/innen haben.

*Diskreditierungsprozesse* resultieren aus den gering(er)en Erwartungen der Betriebe und Personalverantwortlichen hinsichtlich der Leistungsfähigkeit von Hauptschulabgänger/innen. 94% der Schüler/innen aus den Berufsstarterklassen, die eine

*betriebliche* Ausbildung begonnen haben, haben einen Ausbildungsplatz in ihrem Praktikumsbetrieb erhalten. Bei den Schüler/innen der Kontrollklassen waren es 67%. Dies und weitere Ergebnisse der Analysen aus Kapitel 3 sprechen dafür, dass das Projekt sogenannte „Klebeeffekte“ hervorgebracht hat. Die Praxistage dienten den Betrieben dabei nicht nur als *Screening*-Instrument, sondern gaben den Jugendlichen auch die Möglichkeit zu zeigen, dass sie „ausbildungsfähig“ bzw. den Anforderungen einer betrieblichen Ausbildung gewachsen sind. Dies gelang vor allem dann, wenn die Schüler/innen ihre Praxistage über eine längere Zeit im gleichen Praktikumsbetrieb absolvierten (also hier wenig/er Wechsel hatten) und bereits eine qualifizierte Tätigkeit im Praktikum ausüben konnten. Auf der anderen Seite bewerteten die Betriebe die Eignung der Jugendlichen (die sie im Praktikum bereits kennen gelernt hatten!), den berufsschulischen und betrieblichen Anforderungen einer Ausbildung gerecht werden zu können, eher skeptisch - und im Durchschnitt deutlich kritischer als die Berufsstartbegleiter/innen im Projekt AQB1. Dies bestätigt auch der Befund der multivariaten Analysen, dass dieser Klebeeffekt zumindest ein gutes (Sozial- und) Arbeitsverhalten voraussetzt. *Innerhalb* der Gruppe der Teilnehmer/innen des Projekts AQB1 hatten die Schulabgänger/innen mit guten Schulleistungen die besseren Praktikumschancen (einen längerfristigen Verbleib im Praktikumsbetrieb in der Laufzeit des Projekts, verbunden mit der Ausübung von eher qualifizierten Tätigkeiten) und damit einhergehend auch bessere Ausbildungschancen als die Berufsstarterklassenschüler/innen mit schlechten und gemischten Leistungen. Dies scheint dem oben genannten Befund zu widersprechen, dass Erstere bei gleichen Leistungen ohne den Besuch einer Berufsstarterklasse bessere Chancen auf dem Arbeitsmarkt gehabt hätten. Dem ist nicht so. Es signalisiert vermutlich, dass wenn sie nicht im Praktikumsbetrieb verblieben sind (oder verbleiben konnten), bei ihnen u. a. das Label „Teilnehmer/in an einer Interventionsmaßnahme für akut abschlussgefährdete Jugendliche zu sein“ zu geringeren Chancen im Vergleich zu Schulabgänger/innen aus normalen Hauptschulklassen (mit gleichen Leistungen) führte.

Zusammenfassend heißt dies: Im Rahmen des Projekts konnte Diskreditierungsprozessen teilweise entgegengewirkt werden - allerdings nur, wenn dies auch mit einem guten Arbeits- und Sozialverhalten der Jugendlichen einherging. Andererseits ist nicht auszuschließen - siehe die Teilnehmer/innen mit guten Abgangsleistungen -, dass durch die Zielgruppendefinition „akut abschlussgefährdete Jugendliche“ neue Anlässe für Diskreditierungen durch das Projekt entstanden sind.

*Soziale Verarmung* in Bezug auf den Zugang zu Ausbildungsplätzen resultiert aus der überdurchschnittlich häufigen sozialen Herkunft aus sozial schwachen Familien. Diese haben häufig geringere Bildungsaspirationen sowie geringere arbeitsmarkt-relevante Netzwerkressourcen. Die Schüler/innen aus den Berufsstarterklassen

---

<sup>78</sup> Siehe dazu die entsprechenden Informationen und Einschätzungen aus den Experteninterviews mit Berufsberater/innen der Arbeitsagentur sowie mit den Praktikumsbetrieben der Jugendlichen.

verfügten über weniger arbeitsmarktrelevante Netzwerkressourcen als die Schüler/innen aus den Kontrollklassen. Gleichwohl zeigten die Teilnehmer/innen am Projekt AQB1 beispielsweise höhere Bewerbungsaktivitäten sowie eine hohe Berufsorientierung (z. B. hatten bis zum Projektende 90% der Schüler/innen aus Berufsstarterklassen ein Praktikum in ihrem Wunschberuf absolviert). Zudem berichteten ca. 60% der Teilnehmer/innen am Projekt, dass sie von den Berufsstartbegleiter/innen bei der Lehrstellensuche unterstützt wurden - das entspricht der Nennung ihrer Eltern (siehe Tabelle 11 in Kapitel 3.1.6). Insofern ist es dem Projekt AQB1 gelungen, diesen sozialen Verarmungsprozessen zum Teil entgegenzuwirken. Gleichwohl blieb der Einfluss der kulturellen Ressourcen der Eltern für die Ausbildungschancen bestehen. Einschränkend ist zudem zu konstatieren, dass sich diese Bewerbungsaktivitäten nach Projektende nicht verstetigten.

*Soziale Verarmungsprozesse* hinsichtlich des Lernumfeldes konnten durch das Projekt hingegen nicht beseitigt werden, sondern wurden teilweise verstärkt. So gab es beispielsweise keine Kontrollklasse mit einer Durchschnittsnote von unter 3,6/3,7 in Mathematik oder Deutsch (am Ende des ersten Halbjahres der 8. Klasse/Projektbeginn), bei den Berufsstarterklassen waren es hingegen 16 von 23. Ferner besuchten 54% der Projektteilnehmer/innen mit schlechten Ausgangsleistungen Klassen mit einem eher schlechten Sozialverhalten, aber nur 33% vergleichbarer Schüler/innen in den Kontrollklassen. Die Ergebnisse der vorliegenden Evaluation zeigen - bei gleichen Eingangsnoten in Mathematik und Deutsch - einen starken Einfluss des Arbeits- und Sozialverhaltens der besuchten Klasse auf die Schulleistungen der Schüler/innen. Vor dem Hintergrund dieser Erkenntnis ist das häufige Zusammenfallen von individueller Leistungsschwäche in den Hauptfächern und eines problematischen Sozialverhaltens auf Klassenebene als eine Verstärkung der sozialen Verarmung des Lernumfeldes von Schüler/innen in den Berufsstarterklassen und als besonders negative Begleiterscheinung des Projekts zu werten.

Die *Stigmatisierungsprozesse* leistungsschwacher Jugendlicher resultieren aus Schulbiografien, die durch vielfältige Erfahrungen des „Scheiterns“ gekennzeichnet sind (siehe Kapitel 2.1.2). Mögliche Coping-Strategien sind der Rückzug aus Situationen, in denen man potenziell „scheitern“ könnte, sowie eine Externalisierung von Ursachen oder umgekehrt geringere Selbstwirksamkeitserwartungen. Ein Indikator für Ersteres ist das Schwänzen bzw. das unentschuldigste Fernbleiben vom Unterricht. In den Berufsstarterklassen hatten rund 40% der Schüler/innen in ihrer Schulzeit vor Projektbeginn mehrmals die Schule geschwänzt (Kontrollklassen: 19%). Im Rahmen des Projekts AQB1 ist es gelungen, diesen Anteil in den Berufsstarterklassen auf 25% deutlich zu reduzieren. Gut die Hälfte (52%) der Schüler/innen aus den Berufsstarterklassen, die vor Projektbeginn geschwänzt hatten, gab nun an, nicht mehr zu schwänzen (Kontrollklassen: 55%). Angesichts des deutlich höheren Ausgangsniveaus in den Berufsstarterklassen scheint hier das Projekt AQB1 durchaus erfolgreich gewesen zu sein. Es ist gelungen, diese Schüler/innen wieder für eine Teilnahme am Unterricht zu motivieren. Diesbezüglich ist hervorzuheben, dass es in



den Berufsstarterklassen deutlich häufiger Notenverbesserungen (und damit positiven Erfahrungen) und seltener Notenverschlechterungen in Mathematik und Deutsch gegeben hat als in den Kontrollklassen. Die damit einhergehende Motivationssteigerung wurde jedoch zum Teil durch Erfahrungen in der Berufsberatung der Arbeitsagentur konterkariert (siehe Kapitel 3.1.6). Die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und das Selbstwertgefühl der Jugendlichen haben sich im Projektverlauf nicht erhöht, befanden sich allerdings bereits auf hohem und mit den Kontrollklassen vergleichbarem Niveau.

*Welche Rolle spielten nun Umsetzungsfaktoren und Standortbedingungen für die Resultate des Projekts AQB1?*

Als Antwort auf die 3. Leitfrage der Evaluation ist zu konstatieren: Standortbedingungen - wie Angebots-Nachfrage-Relation auf dem Ausbildungsmarkt, Jugendarbeitslosigkeit oder die regionalen IAB-Cluster der Arbeitsmarktsituation - spielten für die Erklärung von Unterschieden in den Ausbildungschancen der Schulabgänger/innen aus den Berufsstarterklassen eine eher untergeordnete Rolle. Dies ist zum einen der Tatsache geschuldet, dass die Ausbildungschancen von Hauptschüler/innen selbst bei relativ guter Ausbildungs- und Arbeitsmarktsituation eher gering sind. Zum anderen war die Varianz der Standortfaktoren vergleichsweise gering, denn der überwiegende Teil der Schulen befindet sich in Regionen mit einer ungünstigen Arbeitsmarkt- und Ausbildungsplatzsituation. An 21 der 24 Standorte war die Angebots-Nachfrage-Relation der Ausbildungsstellen im Jahr 2007 beispielsweise (sehr) ungünstig.

Hinsichtlich der *Projektimplementation* ist zunächst festzustellen, dass es sehr viele Gemeinsamkeiten bei der Umsetzung gegeben hat. Fast allen Schulen ist es gelungen, für alle Jugendlichen einen Praktikumsplatz zu finden. Bei etwa der Hälfte der teilnehmenden Schulen war dies - nach Angaben der Berufsstartbegleiter/innen - problemlos möglich, bei den anderen „war es nicht ganz einfach“. Bei den Praktikumsbetrieben handelte es sich fast ausschließlich um kleinere und mittlere Betriebe - vorwiegend in den Branchen Handel, Instandhaltung, Reparatur sowie Baugewerbe und Nahrungs- und Genussmittel. Dies entspricht auch der Struktur der Ausbildungsbetriebe, in denen Hauptschüler/innen - wenn überhaupt - einen Ausbildungsplatz finden. Die Mehrzahl der Schulen führte zwei Praxistage pro Woche durch, in drei Schulen wurde die Zahl der Praxistage während der Projektlaufzeit von einem Tag auf zwei pro Woche erhöht und in nur einer Schule gab es durchgängig einen Praxistag pro Woche. Mit der Einführung von Praxistagen ging in fast allen Schulen eine Reduzierung der Unterrichtsstunden einher: In nur fünf Klassen wurden noch mehr als 22 Stunden pro Woche durchschnittlich unterrichtet. Damit verbunden wurden einerseits in fast allen Berufsstarterklassen Fächer aus dem Curriculum gestrichen (am häufigsten Musik, Kunst und Sport). Andererseits wurden im Rahmen des Projekts auch fast überall neue pädagogische Konzepte eingeführt (am häufigsten individuelle Förderpläne, das Training so genannter Schlüsselqualifikationen, die Integration von Praktikumsinhalten in den Unterricht sowie die „aufsuchende“ Elternarbeit). Angesichts der großen Gemeinsamkeiten können hier -



in Beantwortung der 2. *Leitfrage* - aus inhaltlichen wie statistischen Gründen keine großen Einflüsse für die Erklärung von vorhandenen Unterschieden in den Schulleistungen und Ausbildungschancen der Teilnehmer/innen am Projekt AQB1 erwartet werden. Generell ist wohl davon auszugehen, dass sie zu dem deutlich höheren Anteil an Leistungsverbesserungen sowie auch Ausbildungsübergängen („Klebeeffekt“) beigetragen haben.

Für das Projektziel - *Übergang in eine voll qualifizierende Ausbildung* - haben die regelmäßigen Praxistage in den Betrieben wohl die wichtigste Rolle gespielt, insbesondere bei den Jungen. Dies wird unter anderem daran deutlich, dass der Anteil der Jugendlichen mit Aufnahme einer *betrieblichen* Ausbildung nach der 9. Klasse unter den Projektteilnehmer/innen deutlich höher war als bei den Schulabgänger/innen aus den Kontrollklassen und Praktika einen wesentlichen Faktor für deren höhere Übergangsrate in eine Ausbildung darstellten. So nahmen 94% der Berufsstarterklassenschüler/innen mit einer betrieblichen Ausbildung diese in ihrem Praktikumsbetrieb auf. Auch die spezifische Ausgestaltung des Praktikums beeinflusst den Projekterfolg (siehe unten).

Hinsichtlich des anderen Projektziels, *dem Erreichen eines (guten) Schulabschlusses*, zeigte sich, dass die Zahl der Unterrichtsstunden keinen nennenswerten Einfluss auf das Niveau des Schulabschlusses hatte. Dies bedeutet einerseits, dass die Konzentration auf die Kernfächer nicht per se zu einer Verbesserung der Unterrichtsleistungen der Schüler/innen führt. Zum anderen gibt es Anzeichen dafür, dass (anders als bei Mathematik) die Deutschleistungen sensibler auf die Reduzierung von Unterrichtsstunden reagierten. Dies könnte damit verbunden sein, dass Deutschkompetenzen nicht nur im Deutschunterricht, sondern in allen Fächern und jeder Unterrichtsstunde aufgebaut werden können.

Abschließend ist noch hinsichtlich des Ziels des Projekts AQB1, *der Verbesserung der sozialen Kompetenzen*, hervorzuheben, dass Konfliktfähigkeit, Selbstwirksamkeit und Selbstwertgefühl die Ausbildungschance der Jugendlichen aus den Berufsstarter- wie auch Kontrollklassen positiv beeinflusst haben. Insofern war diese Zielstellung des Projekts wichtig.

#### *Handlungsempfehlungen für die Umsetzung des Projekts in anderen Regionen bzw. für die Fortführung des Projekts*

Bevor die Übertragbarkeit des Projekts AQB1 eingeschätzt und Handlungsempfehlungen formuliert werden, ist es wichtig, relevante Grenzen der vorliegenden Evaluation zu benennen:

Trotz hoher Ausschöpfungsquote sind die Fallzahlen, die den statistischen Analysen zugrunde liegen, häufig sehr klein. Da es sich bei den Berufsstarterklassen nahezu um eine Vollerhebung handelt, konnten diese auch nicht durch eine „Aufstockung“ der Bruttostichprobe erhöht werden. Daher werden viele der Koeffizienten in den multivariaten Analysen - bei gleichzeitig notwendiger Kontrolle von Leistungsunterschieden im Ausgangsniveau (zu Beginn des Projekts) und kognitiven Grundfähig-

keiten - nicht signifikant. Diese Befunde können daher vor dem Hintergrund der Projektevaluation nur für die untersuchte Population interpretiert werden. Dies schränkt die Verallgemeinerungsfähigkeit der Evaluationsergebnisse ein. Gleichwohl können aus diesen Ergebnissen interessante Anregungen für die Übertragung und Ausweitung des Projektskonzepts von AQB1 gewonnen werden.

Aus der Zeitdimension der Evaluation - mit ihrer letzten Befragung der Jugendlichen drei Monate nach Beendigung der 9. Klasse - ergeben sich drei Einschränkungen, die zugleich Empfehlungscharakter für zukünftige Evaluationen derartiger Projekte haben:

- Angesichts des kurzen Zeitraums zwischen der letzten Befragung der Jugendlichen (September/Oktober 2008) und der Abgabe des Berichts (Januar 2009) konnten nach Vorliegen der statistischen Auswertung der Längsschnittinformationen und Experteninterviews keine weiteren Experteninterviews in den Schulen und Betrieben durchgeführt werden. Diese wären sehr sinnvoll gewesen, um die Befunde und mögliche Erklärungen mit Hilfe der beteiligten Akteure weiter unterfüttern zu können.
- Ferner kann der längerfristige Verbleib der Jugendlichen nicht beobachtet werden. Dies ist problematisch, da so nicht abgeschätzt werden kann, inwiefern das Projekt AQB1 nicht nur erfolgreich für den Übergang, sondern auch für das erfolgreiche Absolvieren einer Ausbildung ist. Ausbildungsabbrüche sind für Hauptschüler/innen nicht unwahrscheinlich. Angesichts der Zweifel der Praktikumsbetriebe und Berufsberater/innen hinsichtlich der „Ausbildungsreife“ der Schulabgänger/innen aus Berufsstarterklassen, wie sie im vorliegenden Bericht ausgewiesen wurden, wäre es daher dringend erforderlich, die Jugendlichen zu einem späteren Zeitpunkt (z. B. ein Jahr nach Projektende im September/Oktober 2009) erneut nach ihrem Verbleib zu befragen. Nur so kann die Nachhaltigkeit des Erfolgs des Projekts AQB1 abgeschätzt werden. Aufgrund der Reduzierung des Unterrichts auf das Kerncurriculum in den Berufsstarterklassen ist beispielsweise nicht auszuschließen, dass ein Teil der Jugendlichen aus dem Projekt AQB1 den berufsschulischen Anforderungen der Ausbildung nicht gewachsen ist und die Ausbildung wieder abbricht. In diesen Fällen wäre der „Übergang ins Übergangssystem“ nur um ein Jahr nach hinten verschoben. Bedenkt man, dass 24% der Schüler/innen der Berufsstarterklassen die Hauptschule mit einem schlechten Hauptschulabschluss verlassen haben, so ist es wahrscheinlich, dass einige der Jugendlichen den berufsschulischen Herausforderungen einer beruflichen Ausbildung ohne weitere Unterstützung nicht gewachsen sein werden. Ebenso ist offen, inwieweit die Motivationssteigerungen der Schüler/innen während des Projekts sich zu einer längerfristig verfügbaren Ressource entwickeln hat, die über die gesamte Berufsausbildung trägt bzw. hilft, in der Phase der Lehrstellensuche nicht in alte Vermeidungsstrategien des „Rückzugs“ zurückzufallen.
- Schließlich konnten in der vorliegenden Evaluation die Teilnehmer/innen des Projekts AQB1 hinsichtlich der Ausbildungschancen nur mit jenen Schüler/innen aus den Kontrollklassen verglichen werden, die gleichfalls nach der 9. Klasse die Schule verlassen haben. Dieser Vergleich ist sinnvoll, da sie der Zielgruppe des

Projekts AQB1 sehr ähnlich sind (siehe Tabelle 15 in Kapitel 3.1.2). Gleichwohl ist damit in der vorliegenden Evaluation „nur“ die Frage beantwortet: Wie erfolgreich ist der Übergang in eine Ausbildung für jene Schüler/innen, die nach der 9. Klasse die Schule verlassen, in Abhängigkeit davon, ob sie eine Berufsstarterklasse besucht haben oder nicht? *Die Frage „Welche Ausbildungschancen haben Schüler/innen mit vergleichbarem Leistungsniveau in Abhängigkeit davon, ob sie eine Berufsstarterklasse besucht haben und bereits nach der 9. Klasse abgegangen sind oder eine normale Hauptschulklasse (Kontrollklasse) erst nach Klasse 10 verlassen haben?“* kann aufgrund der Laufzeit des Evaluationsprojekts nicht beantwortet werden. Diese Frage ist gleichfalls wichtig - insbesondere da auch Schüler/innen mit guten (und gemischten) Noten in der 8. Klasse eine Berufsstarterklasse besucht haben und sich hier die Frage stellt, ob für solche Schüler/innen nicht eventuell „vorzeitig“ der Schulbesuch aufgrund der Projektteilnahme beendet wurde und mit welchen Folgen?

Für die Evaluation des Projekts AQB1 wird daher empfohlen, eine *Follow-up-Studie* mit einem weiteren Messzeitpunkt im September/Oktober 2009 in Auftrag zu geben<sup>79</sup>.

*Die Frage der Übertragbarkeit des Projekts AQB1 auf andere Standorte kann - trotz dieser Einschränkungen - mit Ja beantwortet werden.* Da fast alle Projektstandorte in Regionen mit einer ungünstigen Ausbildungsmarktsituation angesiedelt waren und sie gleichwohl die (wöchentlichen) Praxistagen - als Kernstück des Projektansatzes - für ihre Schüler/innen realisieren konnten, sollte dies in *anderen* Regionen ebenfalls möglich sein (zumal dann, wenn sie eine günstigere Situation auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt haben sollten). In Bezug auf die Ausweitung des Projekts AQB1 in den *gleichen* Regionen fällt die Antwort nicht so eindeutig aus. Hier könnte es leicht zu einer Überforderung der Betriebe hinsichtlich der zusätzlichen Bereitstellung von Praktikumsplätzen kommen und damit die Durchführung des Projekts gefährden. Diese Befürchtung wird durch folgenden Befund aus der Evaluation nahegelegt: Nur zwei der vier großstädtischen Schulen (50%) und sechs der zehn kleinstädtischen Schulen (60%) gaben an, dass sie ohne Probleme einen Praktikumsplatz für alle Jugendlichen finden konnten. In den ländlichen Regionen waren es nur zwei von acht Schulen (25%).

Auf der Grundlage der vorliegenden Evaluationsergebnisse können für eine Fortführung oder Übertragung des Projekts AQB1 darüber hinaus folgende *Empfehlungen* formuliert werden.

- Zielkonflikte verringern

Unterschiede bestanden auch in den Zielen des Projekts zwischen den Lehrkräften/Schulen und einem Teil der Schüler/innen von Berufsstarterklassen, die (zwischenzeitlich) den Wunsch äußerten, nach Beendigung des Projekts keine

---

<sup>79</sup> Dies ist in der Zwischenzeit erfolgt. Der entsprechende Bericht wurde Anfang Februar 2010 abgegeben.

Ausbildung beginnen zu wollen, sondern die 10. Klasse der Hauptschule zu besuchen und einen Realschulabschluss zu machen. Die Verfolgung dieses Wunsches wurde mit der Begründung der Projektteilnahme zum Teil verwehrt. Ein derartiges Vorgehen konterkariert das Anliegen des Projekts, Motivation zu erhöhen und Schulmüdigkeit abzubauen. Von daher sollte der Übergang in die 10. Klasse als gleichwertige Alternative zum Übergang in eine Ausbildung als Erfolgskriterium aufgenommen werden. Längerfristig könnte sich der Verbleib auf der Schule mit einem erfolgreichen (und guten) Abschluss der 10. Klasse gegenüber einem ggf. kurzfristig realisierten Übergang in eine Ausbildung nach der 9. Klasse auszahlen - und zwar im Sinne des Kompetenzerwerbs, einer Erweiterung der Ausbildungsoptionen (durch verbesserte Marktchancen), einer verbesserten Grundlage für das erfolgreiche Bestehen einer Ausbildung und der längerfristigen Bildungsbiografie.

Bei einer systematischen Aufnahme dieses Erfolgskriteriums sollten auch die mit der Einrichtung der Praxistage in fast allen Schulen begründete Reduzierung von Unterrichtsstunden und Streichung von Fächern aus dem Curriculum überdacht werden. Damit wird - da bestimmte Fächer nicht unterrichtet werden - die Versetzung in die 10. Klasse zum Teil gefährdet. Um eine Unterrichtsreduktion zu vermeiden, wäre möglicherweise darüber nachzudenken, ob die Praktikumsstage durch eine Verlängerung der Schulzeit der Berufsstarterschüler/innen um ein Jahr ausgeglichen werden könnten/sollten (d. h., die 8. und 9. Klasse nicht in zwei Jahren - wie im Projekt AQB1 -, sondern in drei Jahren absolviert wird).

- Auswahl der Teilnehmer/innen verbessern

Ein wichtiges Ergebnis der Evaluation des Projekts AQB1 war, dass zum Teil auch Jugendliche mit (sehr) guten Schulleistungen vor Projektbeginn für die Berufsstarterklassen ausgewählt wurden. Dies wäre an sich nicht problematisch, da sie das Leistungsniveau der Berufsstarterklassen erhöhen und damit auch - wie die Analysen gezeigt haben - zu besseren Leistungen ihrer Mitschüler/innen beitragen. Unproblematisch ist dies auch in Bezug auf den Schulabschluss der 9. Klasse. Hier haben sie mit dem Besuch einer Berufsstarterklasse weder Vor- noch Nachteile. Problematisch ist es hingegen in Bezug auf ihre Ausbildungschancen: Hier sind Schüler/innen mit guten Abschlussleistungen (zu denen zumeist auch die Schüler/innen mit guten Ausgangsniveau gehören) mit dem Besuch einer Berufsstarterklasse im Nachteil gegenüber vergleichbaren Schüler/innen aus den Kontrollklassen. Dieser Nachteil könnte sogar noch größer sein, als in der vorliegenden Evaluation ausgewiesen werden kann: Es wäre durchaus möglich sein, dass vergleichbare Schüler/innen aus den Kontrollklassen, die die 10. Klasse besuchen, deutlich höhere Ausbildungschancen haben als sie. Von daher sollte bei der Auswahl der Projektteilnehmer/innen sehr genau darauf geachtet und definiert werden, wer zur Zielgruppe gehört (um solche negativen Effekte zu vermeiden).

- Individuelle Unterstützung und Förderung verstärken

Die Forderung nach einer gezielten Auswahl von „akut abschlussgefährdeten Jugendlichen“ für die Projektteilnahme ist nicht unproblematisch, da es zu einer weiteren Absenkung des Leistungsmilieus von Berufsstarterklassen und daraus resultierend einer Verschlechterung der Lernbedingungen sowie der Chancen für die Projektteilnehmer/innen mit schlechten schulischen Ausgangsleistungen beiträgt. Bereits in der jetzigen Konstellation, bei der auch vergleichsweise gute Schüler/innen eine Berufsstarterklasse besucht haben, hatten (sehr) schlechte Schüler/innen bereits schlechtere Chancen für einen guten Schulabschluss als vergleichbare Schüler/innen, die eine „normale“ Hauptschulklasse (Kontrollklasse) besucht haben.

Daraus ergeben sich unterschiedliche Überlegungen. Zum einen könnte versucht werden, dass an den Standorten, wo es räumlich möglich ist, die Projektteilnehmer/innen in ihren alten „normalen“ Hauptschulklassen verbleiben und nur für eher individualisierte Unterrichtseinheiten (ähnlich wie bei den „Lesepaten“ in Grundschulen) und den Praxisteil über das Projekt AQB1 gefördert werden. Eine der Schulen des hier evaluierten Projekts, die Rosa-Parks-Schule aus Hannover, hatte ein ähnliches Modell der Verbindung von alter Klasse und Berufsstarterklasse versucht und ist vorzeitig aus dem Projekt ausgeschieden. Es wäre jedoch voreilig, daraus nun die Schlussfolgerung zu ziehen, dass ein solches Modell generell nicht möglich ist. Da es nur eine Schule dieses Implementationstyps gegeben hat, kann nicht ausgeschlossen werden, dass auch (singuläre) standortspezifische Ursachen dafür verantwortlich waren.

Zum anderen könnte eine Verringerung der Klassengröße sinnvoll sein, um eine individuellere Unterstützung gewährleisten zu können. Dazu könnte es sich anbieten, dass Schulen vermehrt von der Möglichkeit Gebrauch machen, die Praxistage für die Teilung der Klassen im Unterricht zu nutzen. Derzeit waren die Berufsstarterklassen sowohl von der Planung her (20 bis 22 Schüler/innen) als auch in der Realität mit durchschnittlich 16 bis 17 Schüler/innen (Minimum: 13, Maximum: 25 Schüler/innen) nicht wesentlich kleiner als die Kontrollklassen mit durchschnittlich 19 Schüler/innen (Minimum: 10, Maximum: 27 Schüler/innen). Dringend erforderlich scheint die zusätzliche sozialpädagogische Betreuung für dieses Projekt zu sein. Die Berufsstarterschüler/innen hatten deutlich häufiger schwierige Familienverhältnisse zu bewältigen.

- Gestaltung und Anforderungen an die Praktika / Praxistage

Die Praxistage sind eines der wichtigen Kernstücke des Projekts AQB1 und haben ohne Zweifel bedeutend zum Erfolg des Projekts beigetragen. Als besonders förderlich erwiesen sich folgende Faktoren für die Verbesserung der Ausbildungschancen in der vorliegenden Evaluation: Praxistage in Ausbildungsbetrieben und eine längerfristige Betriebsbindung, um die Wirksamkeit von

Klebeeffekten und die Zufriedenheit mit dem Praktikum zu erhöhen, sowie die Gewährleistung einer möglichst qualifizierten Tätigkeit im Praktikum. Zukünftig sollte aufgrund der geringeren Ausbildungschancen von Mädchen im Projekt AQB1 die betriebliche Angebotsstruktur für die Praxistage auch stärker auf die Ermöglichung von „Klebeeffekten“ für weibliche Projektteilnehmer/innen hin ausgerichtet werden.

Bei allem Erfolg von wöchentlichen Praxistagen sollte gleichwohl für die Umsetzung des praktisch betrieblichen Teils des Projekts AQB1 auch die Alternative eines längeren Blockpraktikums pro Halbjahr ermöglicht werden. Für eine Ausweitung des Projekts könnte dies notwendig sein, um ausreichend Praktikumsplätze akquirieren zu können. Einige Berufsstartbegleiter/innen und Betriebe äußerten in Experteninterviews die Einschätzung, dass wöchentliche Praxistage für den betrieblichen Arbeitsablauf ungünstig seien, ein längeres Blockpraktikum hingegen aus betrieblicher Sicht günstiger sei. Einige Betriebe formulierten ganz explizit, dass sie von dem Praktikum nicht profitiert haben, es aber als eine Art „soziales Engagement“ betrachten, den Hauptschüler/innen eine Chance zu geben. Soll die Zahl der Schüler/innen mit dieser Art der Förderung erhöht werden, müsste für eine ausreichende Zahl an Betrieben dieses „soziale Engagement“ sicherlich mit betrieblich günstigeren Praktikumsbedingungen gekoppelt werden.

- Verbesserung des Übergangsmanagements und der Nachhaltigkeit der Maßnahme

Berufsstartbegleiter/innen stellen - wie die Evaluation gezeigt hat - neben den Eltern eine wichtige Bezugsperson und Ressource der Jugendlichen für die Lehrstellensuche dar. Mit dem Ende des Projekts und zugleich dem Verlassen der Schule hört für sie diese engmaschige Betreuung und Kontrolle ihrer Ausbildungsplatzsuche sowie ihres Schulbesuchs auf. Dies erhöht das Risiko, dass Erfolge des Projekts nicht verstetigt werden (z. B. weil begonnene Ausbildungen abgebrochen werden oder Bewerbungsaktivitäten nicht fortgesetzt werden, siehe Kapitel 3.1.6). Von daher sollten Formen der besseren Verzahnung der Arbeit der Schulen und Arbeitsagenturen gesucht werden, durch die beispielsweise bereits vor Ende des Projekts geklärt wird, welche Schüler/innen ausbildungsbegleitende Hilfen brauchen, um die in der Berufsschule geforderten Leistungen erbringen zu können, oder wie ggf. eine individuelle Unterstützung seitens der Berufsstartbegleiter/innen oder der Berufsberater/innen - als „Coaches“ - oder anderer Personen fortgeführt werden kann.

## **5 Methodische Ausführungen**

### **5.1 Konstruktion der Kontrollgruppe**

Im Rahmen der Evaluation wurden als Kontrollgruppe die Schüler/innen aus einer der Parallelklassen der jeweiligen Berufsstarterklassen (an den 24 teilnehmenden Schulstandorten) befragt sowie je eine Hauptschulklasse im gleichen Schuljahrgang



an vier weiteren Standorten in Niedersachsen, die nicht am Modellprojekt teilnehmen. Für unbeobachtete Heterogenität zwischen Teilnehmer- und Kontrollklassen wird in den deskriptiven und multivariaten Analysen durch Berücksichtigung kognitiver Grundfähigkeiten kontrolliert.

Die Entscheidung für dieses Vorgehen bei der Konstruktion der Kontrollgruppe wurde nach sorgfältiger Abwägung denkbarer Alternativen auf der Grundlage forschungspraktischer und methodischer Überlegungen bewusst getroffen. Bei alternativen Methoden der Konstruktion der Kontrollklassen (Feldexperiment oder statistisches Matching) wären die Schüler/innen aus Schulen „gezogen“ worden, die nicht am Projekt AQB teilnehmen. Um eine ähnlich Kontrollgruppe aus 500 „akut abschlussgefährdeten“ Schüler/innen konstruieren zu können, hätten bei allen drei Schulbefragungen ca. 63 zusätzliche Schulen besucht werden müssen. Diese Zahl beruht auf der Annahme, dass pro Klasse von 20 bis 22 Schüler/innen ca. vier Schüler/innen der Risikopopulation „akut abschlussgefährdet“ angehören. Neben dem erheblichen organisatorischen Mehraufwand wäre ein solches Vorgehen für die zu bearbeitende Fragestellung vor allem problematisch, weil so nicht mehr für *Standort- und Schulkontexteffekte* kontrolliert werden könnte. Bei einem alternativen Design könnte für diese Faktoren nicht angemessen kontrolliert werden, da sich die Kontrollgruppe auf deutlich mehr Standorte verteilt als die der Projektjugendlichen. Zum anderen könnte der Schulkontext nicht mehr als Lernkontext berücksichtigt werden, weil bei der Kontrollschüler/innen der 63 zusätzlichen Schulen keine gemeinsamen Lernkontexte vorhanden sind.

Die multivariaten Analysen in Kapitel 3.2. haben jedoch gezeigt, dass der Lernkontext erheblichen Einfluss auf die Chancen der Schüler/innen die Projektziele zu erreichen hat. Die Befragung der Kontrollschüler/innen im Klassenverband erlaubt die Kontrolle dieser *Klasseneffekte*, insbesondere der Klassenkompositionen hinsichtlich der Lernmotivation, der sozialen Kompetenz, der kognitiven Grundfähigkeiten und anderer wichtiger Faktoren. Damit kann die für die Projekte wesentliche Frage beantwortet werden, ob Jugendliche in den Berufsstarterklassen (die in ihrer Gesamtheit von leistungsschwachen Schüler/innen besucht werden) besser lernen, als leistungsschwache Jugendliche in „normalen“ Hauptschulklassen.

Darüber hinaus war, da die Befragung der Kontrollklassen (mit Ausnahme der vier „unabhängigen Kontrollschulen“) an Projektschulen stattfand, das Interesse an der Evaluation des Projekts sehr groß. Dies schlägt sich in einer großen Unterstützung der Evaluation durch die Schulen und einer hohen *Teilnahmebereitschaft* sowie Ausschöpfungsquoten von ca. 90% nieder. Schließlich verursacht das gewählte Vorgehen deutlich *geringere Kosten*.



Nachteil dieser Vorgehensweise ist, dass in der Kontrollgruppe nicht alle Jugendliche „statistische Zwillinge“ darstellen. Daher wird in den deskriptiven und multivariaten Analysen für unbeobachtete Heterogenität zwischen Teilnehmer- und Kontrollklassen durch Berücksichtigung kognitiver Grundfähigkeiten kontrolliert.

Abschließend ist zu erwähnen, dass es kaum „unbeeinflusste“ Hauptschüler/innen als potenzielle „non-Treatment“-Gruppe gibt, weil heutzutage nahezu an allen Hauptschulen Projekte und Maßnahmen zur Berufsorientierung stattfinden. Bei einem Vergleich mit einer Kontrollgruppe von Jugendlichen aus anderen Schulen, wie es bei einem Feldexperiment oder statistischem Matching gemacht worden wäre, hätten diese Maßnahmen dezidiert erhoben und in Rechnung gestellt werden müssen.

## 5.2 Hinweise zu den Modellen

Ziel der Modellschätzungen in Kapitel 3.2 ist es, den Erfolg des Projekts zu evaluieren. Das heißt, es geht um die Frage, inwiefern Erfolge hinsichtlich des Erreichens der beiden harten Erfolgskriterien Leistungsverbesserung/Erreichen eines guten Schulabschlusses und Zugang zu einem Ausbildungsplatz auf den Besuch der Berufsstarterklassen zurückzuführen sind. Um diese Frage beantworten zu können, wurde, wie bereits diskutiert, nicht nur Schüler/innen der Berufsstarterklassen sondern auch Schüler/innen der Kontrollklassen in die Analysen einbezogen. Eine Wirkungsanalyse im strengsten Sinne findet hierbei sicherlich in der Unterschiedlichkeit der beiden Gruppen ihre Grenzen.

Gleichwohl wird in allen Modellen für fluide Intelligenz, Geschlecht und Schulleistungen kontrolliert. In den Modellen zum Erreichen einer guten Deutsch- und Mathematiknote (Tabellen 23 und 25) wird zudem für Faktoren, die die Lernumwelt definieren und dem Arbeits- und Sozialverhalten kontrolliert.

In den Modellen zum Erlangen eines Ausbildungsplatzes (Tabelle 29) wird zusätzlich zur fluiden Intelligenz, dem Geschlecht und den Schulleistungen für Migrationshintergrund, Schulleistungen, Schwänzverhalten, Konfliktfähigkeit, Sozial- und Arbeitsverhalten, soziale Herkunft, Selbstwertgefühl und Selbstwirksamkeit kontrolliert. *Damit findet eine sehr umfangreiche Kontrolle von Selektionseffekten statt, so dass die Modelle als eine solide Grundlage für die Evaluation des Projekterfolges betrachtet werden können.* Zu beachten ist außerdem, dass in den Modellen zum Erlangen eines Ausbildungsabschlusses nur die at-risk-population, das heißt jene Schüler/innen, die die Schule nach der 9. Klasse verlassen haben, in die Analysen einbezogen wurde. Da niedersächsische Hauptschüler/innen in der Regel die 10. Klasse besuchen (so auch der überwiegende Teil der Kontrollschüler/innen in der erhobenen Population), handelt es sich bei den 90 Kontrollschüler/innen, die die Hauptschule bereits nach der 9. Klasse verlassen haben, quasi um eine „natürliche“

Vergleichsgruppe „akut abschlussgefährdeter Jugendlicher“, die nicht am Projekt teilgenommen haben.

Aufgrund der geringen Fallzahl ist es nicht möglich, in jedem Modell für alle Variablen zu kontrollieren. Da es sich aber um eine Vollerhebung handelt, kann eine Stichprobenvergrößerung nicht vorgenommen werden.

Die geringe Fallzahl führt auch dazu, dass die Koeffizienten in der Regel nicht signifikant werden. Die Befunde werden vor dem Hintergrund der Projektevaluation daher nur für die untersuchte Population (wobei es sich bei den Berufsstarterklassen nicht um eine Stichprobe, sondern Vollerhebung handelt) interpretiert. Hinsichtlich der Verallgemeinerung bestehen damit Einschränkungen.

## Literaturverzeichnis

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2008). Bildung in Deutschland 2008. Bielefeld: Bertelsmann.

Amthauer, R., B. Brocke, D. Liepmann, und A. Beauducel (2001). I-S-T 2000R. Intelligenz-Struktur-Test 2000R. Göttingen: Hogrefe

Baumert, J.; P. Stanat und R. Watermann (2006). Schulstruktur und die Entstehung differenzieller Lern- und Entwicklungsmilieus. In: J. Baumert, P. Stanat und R. Watermann (Hrsg.), Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: VS Verlag, S. 95-188.

Cattell, R.B. (1987). Intelligence: Its structure, growth, and action. New York: Elsevier.

Dauth, W., F. Hirschenauer und F. Rüb (2008). Neue Typisierung regionaler Arbeitsmärkte: Damit Äpfel nicht mit Birnen verglichen werden. IAB-Kurzbericht 15/2008.

Diewald, M., J. Huinink und J. Heckhausen (1996). Lebensverläufe und Persönlichkeitsentwicklung im gesellschaftlichen Umbruch: Kohortenschicksale und Kontrollverhalten in Ostdeutschland nach der Wende. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 48 (2): 219-248.

Gerlitz, J.-Y. und J. Schupp (2005). Zur Erhebung der Big-Five-basierten Persönlichkeitsmerkmale im SOEP. DIW Research Notes 2005-4. Berlin: DIW Berlin.

Keller, M., J. Gomez, A. Bauer-Klebl, D. Euler und S. Walzik (2006). Testmanual KOGEF\_fs. St. Gallen: Institut für Wirtschaftspädagogik der Universität St. Gallen

Rosenberg, M.J. (1965). Society and the adolescent self-image. Princeton: Princeton University Press (Taschenbuch 1989).

Schwarzer, R. (1993). Stress, Angst und Handlungsregulation (3. erw. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer

Solga, H. (2005). Ohne Abschluss in die Bildungsgesellschaft. Die Erwerbschancen gering qualifizierter Personen aus ökonomischer und soziologischer Perspektive. Opladen: Verlag Barbara Budrich.

Solga, H., E. Stern, B. v. Rosenblatt, J. Schupp und G.G. Wagner (2005). Measuring learning potentials in survey studies. The case of teenagers in the German Socio-Economic Panel Study (SOEP). DIW Research Notes 10/2005. (<http://www.diw.de/deutsch/produkte/publikationen/researchnotes/jahrgang05/index.jsp>).

Solga, H. und S. Wagner (2008). Die Zurückgelassenen - Die soziale Verarmung der Lernumwelt von Hauptschülern und Hauptschülerinnen. In: R. Becker und W. Lauterbach (Hrsg.), Bildung als Privileg? Ursachen von Bildungsungleichheit aus soziologischer Sicht (3. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 189-217.

Stern, E. und I. Hardy (2004). Differentielle Psychologie des Lernens in Schule und Ausbildung. In: K. Pawlik (Hg.), Enzyklopädie der Psychologie, Band 5: Theorien und Anwendungen der Differentiellen Psychologie. Göttingen: Hogrefe, S. 573-618.

## In dieser Reihe sind zuletzt erschienen

Nr.	Autor(en)	Titel	Datum
<a href="#">2/2009</a>	Baas, M. Deeke, A.	Evaluation der Nachhaltigkeit beruflicher Weiterbildung im Rahmen des ESF-BA-Programms: Eine Wirkungsanalyse auf der Grundlage von Befragungen der Teilnehmenden und Vergleichsgruppen	3/09
<a href="#">3/2009</a>	Deeke, A. Ohlert, C.	Qualifizierungsmaßnahmen während Kurzarbeit nach endgültigem Arbeitsausfall: Analysen zur Förderung im Rahmen des ESF-BA-Programms 2000 bis 2006 und zum Verbleib nach der Teilnahme	3/09
<a href="#">4/2009</a>	Fischer, G. Dahms, V. Bechmann, S. Frei, M. Leber, U.	Gleich und doch nicht gleich: Frauenbeschäftigung in deutschen Betrieben	8/09
<a href="#">5/2009</a>	Bach, H.-U. Gartner, H. Klinger, S. Rothe, Th. Spitznagel, E.	Die IAB-Prognose der kurzfristigen Entwicklung auf dem deutschen Arbeitsmarkt: Eine Darstellung der Methode auf Basis der Sommerprognose 2008	8/09
<a href="#">6/2009</a>	Fuchs, J. Mai, R. Micheel, F. Otto, A. Weber, B. Göttner, D.	Entwicklung des saarländischen Erwerbspersonenpotenzials bis zum Jahr 2020 mit Ausblick bis 2050: Methoden, Annahmen und Datengrundlage	9/09
<a href="#">7/2009</a>	Noll, S. Heckmann, M. Rebien, M.	Erscheinungsformen und Ausmaß ungedeckter Arbeitskräftenachfrage in der Verlaufsperspektive	12/09
<a href="#">1/2010</a>	Wuppinger, J. Rauch, A.	Wiedereingliederung in den Arbeitsmarkt im Rahmen beruflicher Rehabilitation: Maßnahmeteilnahme, Beschäftigungschancen und Arbeitslosigkeitsrisiko	1/10
<a href="#">2/2010</a>	Lott, M.	Soziodemographische Muster der Qualifikationsstruktur von Erwerbstätigkeit und Unterbeschäftigung	2/10
<a href="#">3/2010</a>	Hirseland, A. Ramos Lobato, P.	Armutsdynamik und Arbeitsmarkt: Entstehung, Verfestigung und Überwindung von Hilfebedürftigkeit bei Erwerbsfähigen	3/10
<a href="#">4/2010</a>	Berngruber A. Kaimer, Steffen Kupka, Peter Steinke, Joß	Machbarkeitsstudie Schultypisierung	3/10

Stand: 19.03.2010

Eine vollständige Liste aller erschienenen IAB-Forschungsberichte finden Sie unter:

<http://www.iab.de/de/publikationen/forschungsbericht.aspx>

## **Impressum**

**IAB-Forschungsbericht 5/2010**

### **Herausgeber**

Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesagentur für Arbeit  
Regensburger Str. 104  
90478 Nürnberg

### **Redaktion**

Regina Stoll, Jutta Palm-Nowak

### **Technische Herstellung**

Jutta Sebold

### **Rechte**

Nachdruck – auch auszugsweise –  
nur mit Genehmigung des IAB gestattet

### **Website**

<http://www.iab.de>

### **Bezugsmöglichkeit**

<http://doku.iab.de/forschungsbericht/2010/fb0510.pdf>

### **Rückfragen zum Inhalt an:**

Bettina Kohlrausch

Telefon 0551.5220 549

E-Mail [bettina.kohlrausch@sofi.uni-goettingen.de](mailto:bettina.kohlrausch@sofi.uni-goettingen.de)